Mejorando la escuela desde la sala de clases

Richard Elmore

MEJORANDO LA ESCUELA DESDE LA SALA DE CLASES
Richard Elmore

©2010, Area de Educación Fundación Chile
Parque Antonio Rabat Sur 6165 Vitacura, Santiago de Chile
www.fundacionchile.cl/educacion

Inscripción registro de propiedad intelectual #19.667
ISBN: 978-956-8200-23-7

Edición general: Carmen Cecilia Díaz
Traducción: Cristóbal Santa Cruz
Equipo revisor: Andrea Horn y Verónica Ruiz
Diseño de portada: Danny Micin
Diseño interior: Magdalena Acevedo

Impreso en Salesianos Impresores S.A., Santiago de Chile

Índice

Presentación Fundación CAP **5**

Presentación Fundación Chile **7**

Prólogo **9**

Capítulo 1
El núcleo pedagógico **17**

Capítulo 2
Teorías de la acción **37**
Un argumento causal 40
La teoría de la acción como hipótesis refutable 45
Revisión de la teoría de la acción y del aprendizaje de doble circuito 51

Capítulo 3
El liderazgo como práctica de mejoramiento escolar **61**
Elementos para comprender las prácticas de mejoramiento 67
Principios del desarrollo del liderazgo 86
Liderazgo políticas y prácticas 96

Capítulo 4
Construir una nueva estructura para el liderazgo escolar **99**
La irrupción de la reforma basada en estándares 107
El siguiente nivel: desafíos del modelo de mercado 110
Despojando el liderazgo de su aura de romanticismo 115

Capítulo 5
Cuando haya que rendir cuentas, ¿quién se hará responsable? **149**
Teoría de desarrollo de la rendición de cuentas escolares 152
Rendición de cuentas atomizada: predomina la responsabilidad individual 163
El surgimiento de la rendición de cuentas colectiva 178
Rendición de cuentas internas; alineamiento entre responsabilidad, expectativas y rendición de cuentas 190

Presentación Fundación CAP

Liderazgo centrado en lo pedagógico

En su compromiso por contribuir a la calidad de la educación en Chile, desde el año 2008 Fundación CAP, en alianza con el Área de Educación de Fundación Chile, desarrollan el proyecto "Liderazgo Educativo", consistente en la organización anual de una conferencia dictada por especialistas del ámbito educativo reconocidos a nivel internacional.

En cada oportunidad, estas conferencias han ido acompañadas del lanzamiento de un libro que recoge las principales ideas y contribuciones del experto invitado, un material que se distribuye entre los asistentes permitiéndoles profundizar en el tema tratado.

Cada libro da cuenta del legado del especialista quedando en las bibliotecas de diversos establecimientos educacionales a nivel nacional, como un aporte al enriquecimiento de nuestro acervo de posibilidades para continuar aprendiendo.

Gracias a esta iniciativa, el primer año tuvimos en Chile al académico británico David Hopkins autor del libro "*Hacia una Buena Escuela. Experiencias y Lecciones".* El año 2009 contamos con la visita del profesor canadiense Kenneth Leithwood, autor del segundo ejemplar de la serie *"¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación".*

Este año tenemos el agrado de compartir con ustedes una tercera obra titulada *"Mejorando la escuela desde la sala de clases",* del profesor de la Universidad de Harvard, Richard Elmore.

El libro está compuesto por cinco artículos seleccionados entre las diversas publicaciones especializadas, que el autor ha realizado en Estados Unidos durante los últimos años.

A través de este texto, Elmore reflexiona sobre aspectos relevantes a la hora de diseñar e implementar políticas educativas y programas de apoyo escolar.

Uno de los principales aportes de este libro es enfatizar que la calidad y eficacia de los aprendizajes en el aula está determinada, no sólo por las prácticas de liderazgo de sus directivos, sino por la forma en que éstas afectan el conocimiento y las habilidades de los profesores; la calidad del trabajo en las salas de clases y el nivel de aprendizaje activo de los alumnos.

Un real mejoramiento exige cambios fundamentales en el diseño y liderazgo de las escuelas y de los sistemas escolares. Supone un cambio en los valores y normas acerca de cómo los profesores y directores conciben los objetivos de su trabajo, cambios en quienes pensamos son los líderes de las escuelas, dónde están y lo que hacen, y cambios en los requisitos de conocimientos y destrezas para un buen trabajo escolar. Es decir debemos rediseñar las escuelas de manera profunda y transformarlas en lugares donde tanto los adultos como los jóvenes aprendan.

En todos los capítulos de su libro, el autor destaca la importancia de que tanto los alumnos, profesores y directivos se responsabilicen y den cuenta en forma permanente de los resultados que obtienen; práctica que aún no está incorporada en la cultura educativa de nuestro país.

Desde fines de 2006, Fundación CAP está apoyando el mejoramiento educativo de 25 escuelas municipales de la tercera, cuarta y octava regiones y, a través de esto, hemos sido testigos de que no es una tarea fácil, pero sí un hermoso y gran desafío por el que debemos todos seguir trabajando.

Esperamos con esta obra, entregar a los profesores, directivos escolares y a las personas responsables de diseñar e implementar políticas educativas, una buena fuente de conocimientos e ideas que contribuyan a la reflexión nacional sobre cómo otorgar los reales apoyos que nuestras escuelas necesitan y así mejorar nuestro sistema educativo.

Eduardo Frei Bolívar
Presidente de Fundación CAP

Presentación Fundación Chile

Volver a lo esencial

Muchas veces la política educacional ha deambulado de una medida en otra, como buscando demostrar a la opinión pública que de verdad hay interés por superar con rapidez la falta de calidad general de la enseñanza escolar, así como la dramática distancia que separa a la formación que reciben los niños, niñas y jóvenes que nacen en una familia acomodada, de aquellos que provienen de una familia de bajos ingresos Este activismo brilla en la inmediatez, pero suele tener escasos resultados reales y termina desangrándose en nuevos anuncios que reemplazan a los antiguos una y otra vez. Richard Elmore nos llama la atención sobre este inconducente "molinillo de las políticas", en que el vértigo de los anuncios nuevos reemplaza la (pre) ocupación sistemática y responsable por las iniciativas que ya se han puesto en marcha. Las reformas educativas exitosas han mostrado que se debe caminar en el sentido contrario, perseverando en políticas bien delineadas, por tiempos largos que solo son sostenibles por amplios consensos.

Pero Elmore va más lejos: dichas políticas solo tendrán éxito si es que logran afectar positivamente el "núcleo pedagógico", esa situación y relación que define a la enseñanza y que se juega inevitablemente en la sala de clases. De ahí que sólo existirían tres dimensiones en que efectivamente es posible activar un cambio en el aprendizaje de los alumnos: que los docentes incrementen sus habilidades y conocimientos, enriqueciendo su aporte al proceso educativo; que los contenidos mismos que se busca aprehender se renueven, volviéndose más complejos, amplios y exigentes y que los alumnos modifiquen su actitud y acercamiento a los aprendizajes, mutando su motivación , auto-exigencia y compromiso. Estos *motores* de la mejora solo pueden actuar copulativamente, potenciándose los unos a los otros, para ser eficaces.

Si lo central es este "núcleo pedagógico", todo lo demás pasa a ser instrumental al mismo. Así un buen test que debiera pasar cualquier medida de política educativa es su efecto en este núcleo: ¿afectará los conocimientos y habilidades del docente?,

¿cambiará el nivel de los contenidos que se busca enseñar?, ¿modificará el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico? En caso de no responder satisfactoriamente a estos desafíos, dicha medida (ley, programa, cambio curricular), por novedosa que parezca, no debiera salir del "molinillo".

Este criterio ordenador se hace presente en los análisis que el profesor Elmore realiza en esta colección de artículos. La formación docente, inicial y particularmente en servicio, sólo resultará transformadora de prácticas pedagógicas si es que se realiza lo más cerca posible del aula. Las comunidades profesionales entre docentes solo tendrán vida fértil si es que se centran en los desafíos propiamente pedagógicos que deben enfrentarse por cada profesor, y que pueden ser iluminados al ser revisados y enfrentados colectivamente. El rol de los directivos debe priorizarse en términos del apoyo y monitoreo de la labor de los docentes de aula, foco que tampoco deben perder las autoridades de nivel intermedio –nuestros *sostenedores*- que aparecen cada vez más, desde la investigación, cómo un factor no anecdótico y estratégico para la mejora de las escuelas.

Quizás porque Richard Elmore mismo ha buscado no solo teorizar y pregonar estos principios, sino que también ha intentado implementarlos, involucrándose en cambios de realidades escolares concretas –desde escuelas hasta distritos o estados- es que no está ausente en estos escritos el desafío de la participación de los distintos actores. Se asume que cambiar las prácticas de docentes o de directivos no es sencillo y que no es sólo un problema de voluntad, sino que refiere a capacidades inexistentes, parcial o totalmente, que deben ser creadas. Asimismo se plantea que estos procesos requieren de la participación extendida de muchos, necesitándose un liderazgo que se distribuya y que abarque tanto a quiénes tienen autoridad formal como a otros que no la poseen –pero cuya influencia, a favor o en contra-, puede ser decisiva. En suma, no habrá cambio verdadero en nuestras escuelas, ni de las prácticas educativas que en ellas se producen, si es que quiénes deben encarnar el cambio no se sienten actores plenos de este difícil pero inevitable proceso de transformación.

José Weinstein Cayuela
Gerente Área de Educación Fundación Chile

Richard Elmore

Observaciones preliminares

Liderar desde el núcleo pedagógico

La historia de las reformas educativas está plagada de fracasos. La mayoría de estos fracasos tienen una causa coincidente: los encargados de la elaboración de políticas generalmente no valoran bien hasta qué punto los docentes y líderes escolares cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo lo que se les pide. Las políticas relacionadas con la reforma educativa están usualmente basadas en ideas abstractas —por ejemplo, teorías con escasa o nula base empírica sobre cómo motivar a las personas para que realicen un buen trabajo— o no prestan suficiente atención a la especificidad de los distintos contextos escolares. Los educadores tienden a ver las políticas de las reformas educativas como una amenaza a las rutinas, estructuras e intereses establecidos y se las ingenian para desviar los propósitos de los encargados de las políticas. Por último, las políticas suelen estar basadas en supuestos falsos sobre relaciones de causa y efecto que simplemente no tienen sustento en el mundo real.

Por lo general, abundan más los fracasos que los logros en las reformas educativas. O cuando tienen éxito, éste se circunscribe sólo a ciertos ámbitos, y nadie puede explicar por qué las cosas funcionaron en un caso y no en otro. Tras esta confusión y estos fracasos hay ciertos patrones bastante nítidos que los reformadores tienden a no ver. El primero es que el grado de variabilidad en el impacto de una política entre las escuelas es siempre mayor que el efecto global de esa política. En otras palabras, siempre podemos encontrar "éxitos" anecdóticos de prácticamente cualquier política, pero la magnitud de esos éxitos se ve opacada por la variabilidad existente entre las distintas unidades del sistema. En términos estadísticos, los efectos de la interacción siempre dominan sobre los efectos principales. El contexto importa.

El segundo patrón recurrente en las reformas escolares es el hecho de que los reformadores e investigadores aparentemente nunca logran formular una teoría clara que conecte el ámbito de las políticas educativas con la práctica pedagógica y la práctica pedagógica con los resultados escolares. Como los encargados de las políticas están impacientes por comprobar el "éxito" o el " fracaso" de las iniciativas que promueven, muestran muy poco interés por los detalles que explicarían la razón por la cual las políticas funcionan en un contexto y no en otro. Del mismo modo, como lo investigadores son más recompensados por hallazgos "robustos" transversales a diferentes contextos, tienden a centrar su atención preferentemente en patrones generales y no en explicaciones detalladas en el ámbito de las prácticas.

El resultado de estos dos patrones de reforma escolar ha sido que seguimos básicamente haciendo las mismas cosas una y otra vez, y obteniendo los mismos resultados. En otras palabras, una alta variabilidad en los resultados acompañada de una teoría débil.

Como lo he señalado en "Leadership as the Practice of Improvement" (OCDE 2006), para que las políticas educativas se traduzcan en mejoras a gran escala en los aprendizajes, es preciso que directivos y profesores desarrollen los conocimientos y las destrezas necesarias para construir escuelas muy cohesionadas. El éxito de las políticas que apuntan a una rendición de cuentas y a una mejora del desempeño escolar depende más del conocimiento y de las habilidades de las personas que trabajan en la escuela que de la sabiduría de los encargados de la elaboración de las políticas. En ese sentido, las políticas tienen éxito o fracasan en la medida que desarrollan la capacidad de las escuelas para tomar control de su práctica pedagógica y construir una organización cohesionada en torno a ideas robustas relacionadas con el aprendizaje.

No hay nada más práctico que una buena teoría

Mi propósito es sugerir que las reformas escolares, cuyo objetivo es mejorar los aprendizajes de los alumnos, requieren una teoría sobre las prácticas que se funde en la labor que realizan las personas en las escuelas, y que esta teoría de las prácticas debe preceder y alimentar las políticas. En este sentido, el éxito de las reformas educativas depende de la habilidad de los directores y profesores para construir potentes "teorías de la acción" que les permitan entender de qué manera sus acciones afectan lo que aprenden los alumnos.

La mayoría de nuestras "mejores" ideas en términos de política educativa son exclusivamente ideas que flotan en la atmósfera política –es lo que los cientistas políticos denominan "soluciones en búsqueda de problemas"– pues no tienen anclaje en

ninguna comprensión concreta acerca de los verdaderos requerimientos para mejorar los aprendizajes en las escuelas. El conocimiento de base para la mejora escolar tiene que originarse en las prácticas de enseñanza–aprendizaje. La reforma escolar debiera seguir, no preceder, la práctica de mejoramiento pedagógico.

Si consideramos que la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se halla en la práctica pedagógica, se deduce que profesores y directivos deben estar involucrados de manera más o menos permanente en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas. Para un monitoreo y análisis disciplinado de los procesos de enseñanza–aprendizaje se requiere un marco o una teoría acerca de cómo las decisiones de los profesores y directores afectan el aprendizaje de los estudiantes. Mis colegas y yo estimamos que dicha teoría –una teoría de la acción– debe estar anclada en lo que hemos denominado el "núcleo pedagógico", es decir, la relación entre el profesor y el estudiante en presencia de los contenidos. Estos temas son analizados en detalles en los capítulos 1 y 2 de este libro.

La idea de una "teoría de la acción" puede parecer contradictoria. Después de todo, los practicantes suelen quejarse de que los investigadores son "demasiado teóricos" y de que "la teoría es muy buena, pero no resuelve el tipo de problema con que yo debo lidiar a diario en la sala de clases". Quisiera sugerir que no hay nada más práctico que una buena teoría. Cuando hablo de "teoría" me refiero a un enunciado claro acerca de las relaciones de causalidad existentes entre determinadas acciones en aula y el entorno organizacional que se traducen en mejoras en los aprendizajes escolares.

Parte de la disciplina de la práctica debiera consistir en predecir lo que esperamos que suceda a partir de nuestras mejores ideas pedagógicas, luego monitorear lo que efectivamente sucede con los aprendizajes escolares, y finalmente valernos de la evidencia de ese monitoreo para modificar nuestras acciones.

Quisiera ser claro en este punto: estoy hablando de predecir, monitorear y reflexionar como parte intrínseca de los procesos de mejoramiento pedagógico y escolar, *no* de una evaluación retrospectiva realizada con posterioridad a los hechos. Me estoy refiriendo a un monitoreo y una retroalimentación permanentes y en tiempo real de decisiones pedagógicas reales con estudiantes reales, y la comprensión consecuente del mejoramiento escolar como una serie de acciones fundadas en evidencias.

Por cierto, existen ideas muy valiosas sobre prácticas pedagógicas no referidas a una escuela en particular y éstas deben ser incorporadas a la práctica. No estoy

descartando el uso de enfoques pedagógicos "validados" como base para el mejoramiento escolar. Pero no olvidemos que el patrón recurrente de las investigaciones sobre mejoramiento escolar es que nuestras "mejores" ideas tienen efectos muy variables según los contextos. Por ende, al recurrir a prácticas validadas, debiéramos siempre monitorear las relaciones de causa y efecto entre lo que esperamos que suceda y lo que efectivamente sucede cuando tratamos de hacer algo.

Y es este imperativo el que provee la base para el liderazgo y la rendición de cuentas en las escuelas. El liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente. No es posible desarrollar una rendición de cuentas sobre el aprendizaje escolar a no ser que exista un liderazgo fuerte e informado de los directores y profesores en torno a las condiciones de la práctica pedagógica. Este tema se puede ahondar en el capítulo 4, "Construir una nueva estructura para el liderazgo escolar ".

Gran parte de mi trabajo en los últimos diez años ha estado centrado en ayudar a los líderes escolares, docentes, así como al personal de apoyo a desarrollar potentes teorías de la práctica que los guíen en la labor que realizan en sus escuelas. Un elemento central de ese trabajo ha sido la práctica de las juntas pedagógicas, que es una forma de elaborar un potente discurso profesional centrado en la observación del trabajo en aula, el cual puede ser utilizado como base para el mejoramiento escolar. Las juntas pedagógicas ayudan a los practicantes a desarrollar una cultura común, un conjunto de términos y prácticas consensuados para analizar de qué manera la práctica pedagógica se traduce en aprendizaje en determinados contextos escolares.

Un componente importante de las juntas pedagógicas es la creación de lo que denominamos "teorías de la acción", que consisten en afirmaciones de causalidad construidas en base a oraciones de tipo "si , entonces ", que conectan las acciones de los líderes escolares y docentes con resultados de aprendizaje específicos.

Como parte del proceso de las juntas pedagógicas, pedimos a las personas que escojan un área específica de mejoramiento en una escuela, luego que señalen cuál va a ser la siguiente acción y posteriormente que expresen en una serie de afirmaciones de estrecha causalidad del tipo, "si…, entonces…", es decir, cómo conectarían esa acción con un mejoramiento en los aprendizajes escolares. Nuestro propósito con este tipo de ejercicio es desarrollar en los educadores la capacidad de realizar potentes afirmaciones de causalidad acerca de cómo su trabajo afecta el aprendizaje de los alumnos y, con el tiempo, ayudarlos a construir poderosas teorías de la práctica.

Un concepto medular para la elaboración de poderosas teorías de la acción es el de *núcleo pedagógico* que corresponde al estudiante y el docente en presencia de los contenidos. Nosotros sostenemos que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y las habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico. Más aún, si se modifica cualquiera de estos factores, se ha de cambiar los dos restantes. Incrementar los conocimientos y las habilidades de los docentes no tendrá ningún efecto sobre los aprendizajes escolares si no está acompañado de contenidos de mayor nivel y de un mayor compromiso de los alumnos con esos contenidos. Por lo tanto, una teoría de la práctica tiene que estar anclada en los fundamentos de la práctica pedagógica y guiada por un análisis centrado en las relaciones de causa y efecto entre lo que hacemos para influir sobre los procesos de enseñanza– aprendizaje y su efecto real sobre lo que los estudiantes saben hacer.

Hacia una nueva concepción del liderazgo escolar

En este marco general, el liderazgo consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje. La labor de cualquier docente, ya sea el director de una escuela liderando un grupo de profesores, un instructor trabajando con un grupo de docentes o un profesor trabajando con un grupo de estudiantes, es transferir el control de aprendizaje del profesor al estudiante. Del mismo modo, liderar es crear las condiciones para que otros asuman el control de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo. Es primordial crear un sólido andamiaje para el aprendizaje, encontrar puntos de entrada a él, que sean consistentes con el lugar desde donde parte la gente. También es importante enseñar, de manera más o menos directa, los conocimientos y destrezas necesarios para ser un buen aprendiz. Pero en última instancia, la eficacia tanto del líder como del profesor *no* está determinada por cuán bien transfieren su propio conocimiento a otras personas, sino en cuán bien preparan a otros para que asuman el control de su propio aprendizaje.

Los problemas específicos de la mejora escolar requieren poner atención especial en el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo, no sólo un aprendizaje individual. Desde hace décadas sabemos que invertir en conocimientos y destrezas individuales para los docentes –apoyar la participación de profesores individuales en talleres– tiene escaso o nulo efecto sobre los aprendizajes escolares. Seguimos con esta práctica, pese a la abrumadora evidencia que refuta su utilidad, pues pensamos que es importante reconocer el deseo de aprender de los profesores. Las inversiones

en aprendizaje docente que se traducen en un mayor aprendizaje escolar son colectivas, no individuales. Consisten básicamente en que los profesores adquieran nuevos conocimientos y destrezas que puedan plasmar colectivamente en sus escuelas reales. Los desafíos del liderazgo consisten en generar un entorno donde el aprendizaje de las personas en las escuelas esté efectivamente conectado a un propósito colectivo de que los alumnos aprendan y, con el tiempo, en trasladar la responsabilidad de ese aprendizaje hacia la periferia de la organización, poniéndola en manos de los docentes y los estudiantes. La función de los líderes en los sistemas escolares, las características organizacionales de las escuelas y sus formas de rendir cuentas son temas abordados ampliamente en los capítulos 4 y 5.

La gente muchas veces me pregunta, "¿hay que ser experto en docencia y aprendizaje para ser un líder escolar eficaz?" Es una buena pregunta puesto que muchos –si no la mayoría– de los actuales líderes escolares no fueron seleccionados por su conocimiento de la práctica pedagógica. Mi respuesta a esa pregunta es siempre la misma: no es necesario ser experto en docencia y aprendizaje para ser un líder eficaz, pero *es fundamental* ser experto en comprender, monitorear, demostrar y modelar *el propio aprendizaje como líder.* Es menos importante ser un "experto", puesto que la experticia es frágil en un entorno de conocimientos siempre cambiante, que ser un "maestro", entendido como alguien profundamente inmerso en el aprendizaje y que puede liderar a través del ejemplo. Parte del liderazgo a través del ejemplo consiste, en algunos casos, en mostrar nuestra propia ignorancia y en modelar el proceso a través del cual aprendemos a realizar lo que necesitamos saber para realizar la tarea que nos hemos fijado personalmente y como colectivo. Si usted considera que esta es una expectativa poco razonable para una persona que ocupa una posición de liderazgo, le pediría que reflexione sobre el hecho de que esto es lo que le pedimos que realicen a diario a los profesores y a los alumnos. Si usted no está dispuesto a hacerlo es poco razonable esperar que otros lo hagan. La mayoría de los grandes líderes actuales han sido maestros en liderar a través de la enseñanza.

En una era de creciente atención sobre la rendición de cuentas y el desempeño escolar, los desafíos del liderazgo implican desarrollar un aprendizaje profundo y sostenido entre los directores y profesores en torno a las condiciones necesarias para el éxito de los alumnos en sus escuelas. El primer nivel de aprendizaje consiste en conocer la propia organización, sus prácticas, su cultura y creencias en torno a los que los adultos y alumnos pueden aprender, sus modelos de trabajo y sus procesos conducentes a generar acciones colectivas.

El segundo nivel de aprendizaje consiste en conocer los patrones predecibles de mejora en las escuelas y las formas en que las organizaciones pueden desarrollar

las capacidades de sus miembros; saber, por ejemplo, que la mejora no es un proceso simple y lineal, sino predeciblemente cíclico. Saber cuándo la mejora requiere nuevos conocimientos y no sólo mayor empeño en el trabajo, y saber cómo construir una potente cultura en torno a ideas compartidas sobre el éxito. El tercer nivel de aprendizaje consiste en saber involucrar el entorno escolar, saber dónde encontrar los conocimientos esenciales para la mejora escolar, saber cómo articular los problemas con los encargados de las políticas para promover la mejora, saber cómo concitar apoyo para las labores de mejora dentro de la comunidad y en los sistemas políticos.

En nuestro trabajo conjunto, nos centraremos en estos tres tipos de aprendizaje. Primero, examinaremos cómo construir una organización escolar capaz de monitorear y mejorar la práctica pedagógica. Segundo, aprenderemos a anticipar y responder a los problemas predecibles de la mejora escolar y a comprender cuándo un mejor desempeño requiere nuevos conocimientos y cuándo requiere un uso más eficiente de los conocimientos existentes. Por último, aprenderemos de qué forma pueden actuar los líderes escolares con mayor resolución para incidir en el entorno de política educativa en que operan.

N de la R: Los cinco capítulos que integran el presente libro corresponden a una selección realizada por Richard Elmore para la edición de "Mejorando la escuela desde la sala de clases". Dos de ellos, el capítulo 1 (El núcleo pedagógico) y el capítulo 2 (Teorías de la acción), aparecieron publicados originalmente el año 2009 en el libro "Instructional Rounds in Education. A network approach to improving teaching and learning", edición realizada conjuntamente con Elizabeth A. City, Sarah E.Fiarman y Lee Teitel. El capítulo 3 (El liderazgo como práctica de mejoramiento escolar), corresponde a un artículo preparado para la Conferencia Internacional sobre Perspectivas del Liderazgo para un Mejoramiento Sistémico, auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 6 de julio de 2006 en Londres, Reino Unido. Finalmente, el capítulo 4 (Construir una nueva estructura para el liderazgo escolar) y el Capítulo 5 (Cuando haya que rendir cuentas, ¿quién se hará responsable?) aparecieron originalmente en el libro "School Reform from the Inside out. Police, practice and performance", publicado por Richard Elmore en 2004. Dicha selección explica algunas diferencias de formato e inclusión bibliográfica que hemos querido mantener en fidelidad al autor.

Capítulo 1

El núcleo pedagógico*

*La **Escuela Kendall**, un establecimiento escolar K–8[1] ubicado en un suburbio, enfrenta grandes dificultades con su currículo de matemáticas. El distrito ha adoptado un nuevo currículo de la asignatura, alineado con los estándares de contenidos y desempeño escolar fijados por el Estado, y la Escuela Kendall se encuentra en su segundo año de implementación. A la luz de los resultados, parece claro que dicho establecimiento no está mejorando en esta área académica– de hecho, las notas han bajado en un par de aulas–, y los profesores también tienen que lidiar con los nuevos contenidos. Los apoderados han comenzado a expresar su frustración porque no entienden las tareas que los alumnos llevan a sus casas y los problemas matemáticos que éstas contienen no se parecen en nada a lo que ellos estudiaron en su etapa escolar. Pat Granger, director de Kendall, ha recibido reclamos tanto de los profesores como de los apoderados respecto de la situación que atraviesa la enseñanza de las matemáticas en el plantel.*

El coordinador de matemáticas del distrito y el consultor en perfeccionamiento docente contratado por el distrito tienen otra opinión. "A mi entender", señala el coordinador de matemáticas, "el problema es que no se trata sólo de un cambio en los contenidos, sino de un cambio radical en la forma en que reflexionamos sobre las matemáticas en el aula. Ello implica conferirle mucho más control a los estudiantes, para que reflexionen sobre las ideas matemáticas y no sólo sobre los procedimientos, y exige un nivel significativamente más alto de comprensión de las matemáticas por parte de los profesores que el que antaño se esperaba de ellos."

---

* *The instructional core,* fue publicado originalmente en el libro "Instructional Rounds in Education. A network approach to improving teaching and learning". (2004), Harvard Education Press.

1 N de la R. Los establecimientos K8 en Estados Unidos son escuelas cuya oferta escolar va de Pre Kinder o Kinder hasta el grado 8.

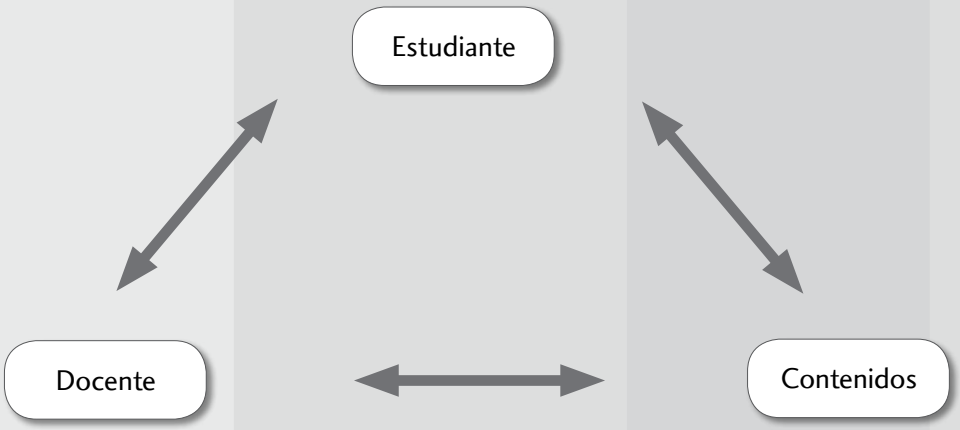
El director, Pat Granger, señala, "pensábamos que estábamos adoptando un currículo y resulta que hemos adoptado un monstruo. Esto ha desatado una serie de problemas con los que no estamos muy preparados para lidiar."

Lo que está sucediendo en la Escuela Kendall es una variante de lo que acontece cada vez que un establecimiento o un sistema escolar realizan un cambio educativo que se aparta sustancialmente del campo de conocimiento y de las habilidades de los alumnos, profesores y administrativos. Los estudiantes están poco familiarizados con las nuevas exigencias escolares y, en su mayoría, no entienden por qué unos contenidos que antes les eran familiares ahora les resultan tan extraños. Las prácticas de los docentes se ven afectadas; éstos tienen que hacer frente a problemas pedagógicos y de manejo del aula para lo cual sólo han tenido una mínima preparación. Los directivos, además de tener que responder a las expresiones de incertidumbre de los profesores, tienen que hacer frente a los efectos de esta incertidumbre en los alumnos y sus padres. Lo que aquí sucede es que el sistema ha adoptado una "tecnología disruptiva",[2] un currículo y un conjunto de prácticas que requieren que las personas piensen y actúen de manera diferente a como lo han venido haciendo hasta el momento. La incertidumbre que genera esta tecnología disruptiva tiene su raíz en la relación entre el profesor y el alumno frente a los contenidos: el núcleo pedagógico. (cuadro 1.1) Para poder hacer cambios significativos y productivos en la práctica educativa tenemos que tomar en cuenta la manera en que éstos alteran y, en alguna medida, reprogramaban nuestras formas tradicionales de hacer las cosas. El éxito del nuevo currículo matemático en Kendall está supeditado a que se entienda exactamente lo que tiene que cambiar en el núcleo pedagógico para que el nuevo currículo pueda cumplir con su promesa de lograr un mayor aprendizaje de las matemáticas. El núcleo pedagógico constituye el ancla de la práctica de las juntas pedagógicas y de cualquier escuela o proceso de mejoramiento educativo en los distritos.

Dicho de manera muy simple, el núcleo pedagógico está compuesto por el profesor y el alumno en presencia de los contenidos. En los escritos del filósofo de la

[2] El término "*tecnología disruptiva*" proviene del trabajo académico de Clayton Christensen, quien lo aplicó por primera vez en el ámbito empresarial, en su obra *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail* (Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1997). En su libro reciente, *Disrupting Class: How Disrupting Innovation Will Change the Way the World Learns*, escrito en coautoría con Curtis W. Johnson y Michael B. Horn (New York: McGraw–Hill, 2008) aplica la teoría de la tecnología disruptiva a la educación.

Cuadro 1.1: El núcleo pedagógico



educación, David Hawkins,[3] es el 'yo' (profesor), el 'tú (alumno), y el 'ello' (los contenidos). Según la elaboración de este marco teórico de Hawkins que realizan David Cohen y Deborah Ball, es la *relación* entre el profesor, el alumno y los contenidos –y no las cualidades de cada uno de estos componentes por separado– la que determina el carácter de la práctica pedagógica, y cada elemento del núcleo pedagógico tiene su propio rol y sus propios recursos que aportar al proceso educativo.[4]

En su trabajo pionero sobre práctica pedagógica, Walter Doyle, coloca la *tarea educativa* en el centro del núcleo pedagógico.[5] En términos sencillos, la tarea educativa es el *trabajo efectivo* que se le pide a los alumnos que realicen en el proceso de aprendizaje: *no* lo que los profesores *piensan* que le están pidiendo a los alumnos que hagan, o lo que el currículo oficial *dice* que deben hacer, sino lo que están *efectivamente haciendo*. Así, por ejemplo, si en una clase de ciencias "avanzadas" se le pide a los alumnos que memoricen los elementos y sus estructuras atómicas; la tarea efectiva

[3] David Hawkins, "I, Thou, and It", en *The Informed Vision: Essays on Learning and Human Nature* (New York: Agathon Books, 1974), 49–62.

[4] Véase David Cohen, Stephen Raudenbush y Deborah Ball, "Resources, Instruction and Research", *Educational Evaluation and Policy Analysis 25* (2003): 119–142; Fred Newmann, BetsAnn Smith, Elaine Allensworth y Anthony Bryk, "Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy". *Educational Evaluation and Policy Analysis 23* (2001): 297–321.

[5] Walter Doyle, "Academic Work", *Review of Educational Research 53*, no. 2 (1983): 159–199.

que se les está encomendando es memorizar, aun cuando el profesor puede pensar que, porque el material es difícil y el trabajo va más allá de lo que se le pide a los alumnos de ciencias regularmente, se trata de una tarea de "mayor nivel".

El modelo del núcleo pedagógico proporciona el marco teórico básico de cómo intervenir en el proceso educativo para mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes escolares. Siete principios orientan nuestro trabajo sobre el núcleo pedagógico:

Cuadro 1.2: Siete principios del núcleo pedagógico

1. Los incrementos en los aprendizajes de los alumnos ocurren sólo como una consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, en el nivel de conocimientos y habilidades de los profesores y en el compromiso de los alumnos.

2. Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes.

3. Si no se puede ver en el núcleo, no existe.

4. La tarea predice el desempeño.

5. El sistema de rendición de cuentas real reside en las tareas que se les encomiendan a los alumnos.

6. Aprendemos a hacer el trabajo haciendo el trabajo, *no* diciéndole a otras personas que hagan el trabajo, *no* por haber hecho el trabajo alguna vez en el pasado, y *no* contratando a expertos que pueden actuar como sustitutos de nuestro conocimiento acerca de cómo hacer el trabajo.

7. Descripción antes del análisis, análisis antes de la predicción, predicción antes de la evaluación.

El ***primer principio*** del mejoramiento educativo alude a *los incrementos en los aprendizajes de los alumnos ocurren sólo como una consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, la mejora en los conocimientos y habilidades de los profesores, y el compromiso de los alumnos*. En otras palabras, sólo hay tres formas de mejorar sustancialmente los aprendizajes escolares. La primera es incrementando el nivel de los conocimientos y las habilidades que el profesor aporta al proceso pedagógico. La segunda es aumentando los niveles y la complejidad de los contenidos que

los alumnos deben aprender. Y la tercera es cambiando el rol de los alumnos en el proceso pedagógico. Todo lo demás es instrumental. Es decir, todo lo que *no* está en el núcleo pedagógico sólo puede afectar el aprendizaje y desempeño de los alumnos, por la vía de influenciar, en alguna medida, lo que sucede *dentro del núcleo.*

Cuando los educadores hablan de "cambiar" la pedagogía, generalmente se centran, no en el núcleo pedagógico, sino en las distintas estructuras y procesos que rodean este núcleo. Tal vez escojan, por ejemplo, agrupar a los alumnos de determinada manera pues tienen una teoría acerca de cómo la forma de agrupamiento incide en la relación del alumno y el profesor ante los contenidos. Sin embargo, no es la forma de agrupamiento la que produce el aprendizaje de los alumnos. El cambio en los conocimientos y las habilidades que los profesores incorporan en sus prácticas, el tipo de contenido al cual tienen acceso los alumnos y el rol que ellos juegan en su propio aprendizaje, son los elementos que determinan lo que aprenderán los estudiantes y lo que serán capaces de hacer. Si los cambios en el agrupamiento de los alumnos no alteran el núcleo, entonces la probabilidad de que afecten el aprendizaje escolar es remota.

¿Y qué sucede con los estándares de los contenidos y del desempeño? Los estándares sólo inciden sobre el nivel del contenido que está siendo enseñado. Su efecto en las salas de clases depende de si se trata de materiales que reflejan dichos estándares, de si los profesores saben cómo enseñar lo que los materiales y los estándares requieren y de si los estudiantes consideran que el trabajo que se les encomienda es valioso y los compromete.

¿Y qué hay del perfeccionamiento docente? Este opera –cuando lo hace– influyendo sobre lo que los profesores realizan, no sobre lo que deberían realizar. El impacto del perfeccionamiento docente depende de lo que se les pide a los profesores que aprendan, cómo lo aprenden y de si son capaces de lograr que funcionen en sus aulas las prácticas que se les pide que pongan a prueba.

¿Y qué rol juegan la supervisión, la evaluación y un fuerte liderazgo pedagógico? La influencia de los directivos sobre la calidad y eficacia de los aprendizajes en el aula está determinada, no por sus prácticas de liderazgo, sino por la forma en que éstas afectan el conocimiento y las habilidades de los profesores, el nivel de trabajo en las aulas y el nivel de aprendizaje activo de los alumnos. Gran parte del trabajo que los elaboradores de políticas y directivos realizan en nombre del mejoramiento escolar nunca logra alcanzar el núcleo pedagógico. De esta manera, gran parte de ello ni siquiera llega a la sala de clases.

Nuestras ideas más virtuosas sobre políticas educacionales y gestión no *hacen* que se incrementen los aprendizajes escolares. En el mejor de los casos, cuando funcionan bien, *crean las condiciones* que influyen sobre lo que sucede dentro del núcleo pedagógico. La función principal del proceso de escolarización ocurre dentro de las aulas, no en las organizaciones e instituciones que giran en torno a las salas de clases. Las escuelas no mejoran por un conjuro político y administrativo, lo hacen a través del complejo y demandante trabajo de enseñar y aprender.

El ***segundo principio*** se desprende del primero: *Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes para incidir sobre el aprendizaje de los alumnos.* Así, por ejemplo, si una estrategia de mejoramiento comienza con una solución curricular –como, en el caso del Escuela Kendall, la adopción de un nuevo currículo de matemáticas– entonces es preciso invertir en los nuevos conocimientos y las aptitudes necesarios para que los profesores puedan impartir ese currículo, si se espera que éste contribuya a nuevos aprendizajes escolares. La no incorporación de los conocimientos y las habilidades de los profesores en una estrategia curricular generalmente se traduce en una enseñanza de bajo nivel de un contenido de alto nivel, situación que observamos con frecuencia en las salas de clases de Estados Unidos. A este fenómeno lo denominamos "aserruchar los extremos del piano para que quepa por la puerta". Los profesores asignan textos avanzados o problemas complejos y luego estructuran el aprendizaje de los alumnos a través de unas guías en las que éstos tienen que rellenar los espacios en blanco o les entregan una explicación o procedimiento directo para encontrar una respuesta, colocando a los estudiantes en la posición de grabar lo que el profesor dice, en lugar de reflexionar activamente por sí mismos. Por otra parte, si se invierte en perfeccionamiento docente sin una clara noción de hacia dónde se quiere avanzar en términos de los contenidos reales que los alumnos deben dominar, se consigue una innovación aleatoria en las salas de clases que no logra alcanzar una dimensión sistémica o tener el impacto deseado sobre los aprendizajes escolares a nivel de toda la escuela.

Si se sube el nivel de los contenidos *y* los conocimientos y habilidades de los profesores sin cambiar el rol de los alumnos en el proceso pedagógico, se obtiene otra versión del fenómeno que a menudo constatamos en las escuelas estadounidenses. Los profesores hacen todo o casi todo el trabajo, con un manejo y control considerables dentro del aula, pero los estudiantes están sentados escuchando pasivamente. La típica pregunta de un alumno en este tipo de aula es "Profesor, ¿tomamos apuntes?"

Si, por otra parte, se incrementa el nivel general de los conocimientos y las habilidades de los profesores, sin anclarlos en contenidos se obtiene una práctica de alto

nivel pero desconectada de una clara comprensión de los contenidos que los alumnos están efectivamente aprendiendo y de los problemas específicos que los estudiantes tienen en relación con tareas cognitivas específicas. A eso apunta David Hawkins cuando señala, "*sin un* ello *no hay contenido para el contexto, no hay figura, no hay calor, sino tan sólo un asunto de espejos enfrentados*."[6]

Muchas veces escuchamos hablar a los educadores sobre "lo bien que salió la lección" sin hacer referencia a lo que los alumnos estaban haciendo en esa situación y sin evidencia visible de lo que los estudiantes efectivamente habían aprendido como consecuencia de la enseñanza. En general, se considera que la lección "ha salido bien" cuando ha resultado de acuerdo a lo planeado, sin ninguna referencia específica a lo que los alumnos saben o no saben como consecuencia del proceso de enseñanza. Intervenir en uno de los tres ejes del núcleo pedagógico implica intervenir en los dos restantes para obtener un efecto predecible sobre el aprendizaje de los alumnos.

Así, si se invierte en contenidos de mayor nivel y en conocimientos y habilidades para los profesores, pero se deja de lado el rol del alumno en el proceso pedagógico, se obtiene alumnos (y también apoderados) que, como en el caso de la Escuela Kendall, no comprenden los nuevos roles que se espera de ellos ni las nuevas exigencias que esto conllevará. En Estados Unidos las personas se sienten mucho más cómodas hablando sobre cambios en los contenidos y sobre el proceso de enseñanza que reflexionando sobre el nuevo rol del estudiante en el proceso pedagógico. Estamos mucho más centrados en seguir las pautas curriculares y de los libros de texto que en analizar las respuestas reales que entregan los alumnos a los contenidos impartidos y discernir qué es lo que los motiva a adoptar un mayor compromiso frente a los contenidos, y cuál es su rol en el proceso pedagógico. En las estrategias más avanzadas de mejoramiento escolar, nos centramos en ayudar a los profesores a que se familiaricen con los nuevos contenidos y técnicas pedagógicas, pero le damos relativamente poca atención a lo que los alumnos hacen cuando están activamente abocados a aprender lo que nosotros pensamos que debieran aprender.

Esa es una gran diferencia entre las escuelas estadounidenses y las de otros países. Aquí nos pasamos mucho tiempo preocupados de qué estamos enseñando y cómo lo estamos enseñando. En otros lugares, las personas además dedican mucho tiempo a dilucidar si los estudiantes están *efectivamente* interesados y comprometidos con lo que los adultos están tratando de enseñarles y si son capaces de explicar cómo se sienten al respecto.

---

[6] David Hawkins, "I, Thou, and It", 50.

Las escuelas básicas y secundarias en Estados Unidos también difieren en este ámbito. Aun cuando no es una práctica generalizada, es mucho más común en las escuelas básicas de Estados Unidos que los profesores se preocupen de comprobar si los alumnos están efectivamente interesados y comprometidos con el aprendizaje. La práctica docente que más se observa en las escuelas secundarias gira en torno a "entregar" los contenidos y, sobre todo, a decidir cuáles estudiantes son más hábiles y cuáles "merecen" mayores logros. La cultura de las escuelas estadounidenses, en su estructura más profunda, está muy centrada en el profesor. Sólo se advierte la magnitud de este fenómeno cuando se mira desde fuera. Tendemos más a centrarnos en lo que el profesor está realizando frente a la clase que en el trabajo que está sobre el escritorio del alumno. Ya volveremos sobre este punto.

El proceso pedagógico nos brinda una heurística para evaluar la probabilidad de que cualquier estrategia de mejora sistémica o cualquier cambio en una política o una práctica se traduzcan efectivamente en un mejoramiento efectivo en los aprendizajes escolares. En esa línea cabe formular las siguientes preguntas:

- ¿De qué forma afectará esto los conocimientos y habilidades de los profesores?
- ¿De qué forma afectará esto el nivel de los contenidos en la sala de clases?
- ¿De qué forma afectará esto el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico?
- ¿De qué forma afectará esto la relación entre el profesor, el alumno y los contenidos?

En un contexto más específico, las interrogantes que pudieran surgir serían de esta índole: "Estamos realizando una evaluación formativa" –sí, ¿pero cómo influirá una inversión en tecnología de evaluación sobre los conocimientos y habilidades de los profesores, el nivel de los contenidos y el rol del alumno en el proceso pedagógico? "Estamos abocados a formar líderes pedagógicos potentes" –sí, ¿pero qué tipo de práctica concreta les están pidiendo a sus líderes que desarrollen para lograr mejoras en términos de contenidos, conocimientos y habilidades y compromiso escolar? "Estamos adoptando un currículo nuevo y más desafiante en matemáticas" –sí, ¿pero cómo sabrán si la práctica pedagógica mediante la cual deben transmitirse esos contenidos está realmente operando dentro de las salas de clases y con qué grado de profundidad y de consistencia?

En general, para el diseño de una estrategia de mejoramiento escolar a gran escala es bueno considerar el ***tercer principio***: *Si no se puede ver en el núcleo, no existe.* No importa cuánto dinero se haya gastado en una estrategia, no importa incluso realmente si todo el mundo piensa que es lo mejor que se ha inventado desde el descubrimiento del pan en rebanadas (puesto que muchas personas prefieren los cambios menos

disruptivos), y, por sobre todo, no importa si el resto del mundo la está poniendo en práctica. Lo que importa es si puedes verla dentro del núcleo. Si no puedes, no existe.

El núcleo pedagógico también nos ayuda en el sentido de predecir lo que podríamos esperar que suceda con el aprendizaje escolar a lo largo del tiempo. En este punto la idea central es la *tarea académica*. A modo de ejemplo, un representante de nuestras redes de superintendentes estaba realizando una visita a una escuela ubicada en el distrito de uno de los miembros de la red. Se trataba de un superintendente particularmente juicioso y activo que había logrado muchos cambios pedagógicos en su distrito en un lapso relativamente breve. Durante nuestra visita nos separamos en grupos de tres o cuatro y realizamos una serie de rotaciones entre las salas de clases; dos grupos visitaban cada una de las cuatro salas de un determinado nivel durante un período de tiempo. Luego, asistimos a la reunión del equipo docente del nivel cuyas clases habíamos observado. En otras palabras, básicamente lo que vimos fue primero la práctica docente en cada clase y luego los profesores hablando sobre su práctica en una reunión del equipo docente. Puesto que el distrito y la escuela habían trabajado afanosamente sobre el tema del alineamiento curricular, los profesores pudieron hablar sobre una secuencia de lección común que estaban impartiendo y sobre el trabajo que los alumnos estaban realizando en esa secuencia, de acuerdo a una evaluación común que todos los profesores utilizaban. Era un sistema bastante elaborado.

Durante la reunión surgió un problema. El desempeño de los alumnos era obviamente muy variable según las clases. En un curso había un grupo de alumnos cuyos resultados parecían indicar que no habían asimilado los contenidos. El jefe del equipo docente les preguntó a los profesores cuál era, a su juicio, la razón de tales diferencias. Cada profesor dio su propia explicación. Estas estaban principalmente relacionadas con las interpretaciones que hacían los docentes acerca del nivel académico de los alumnos al comienzo de esa unidad. En otras palabras, los profesores consideraban que los alumnos que tenían dificultades con los contenidos arrastraban problemas de aprendizaje anteriores. Eso hizo que la discusión rápidamente se trasladara hacia qué tipo de estrategias se podían implementar para remediar esta situación y nivelar a esos estudiantes.

Lo que los profesores no sabían –porque nunca habían observado la práctica docente de sus colegas– era que el *trabajo real* de los alumnos, que nosotros observamos, dentro de un marco curricular nominalmente común, era muy diferente en cada una de las cuatros salas de clases y que el nivel del desempeño escolar relatado en la reunión docente era bastante semejante al desempeño real exigido a los alumnos en cada clase. En otras palabras, la variabilidad en el desempeño escolar

era el resultado del tipo de docencia que se estaba impartiendo y de las tareas efectivas que se les pedía a los alumnos que realizaran, y *no,* como lo suponían los profesores, fruto de los conocimientos previos de los alumnos. Esto constituía otra oportunidad para comprobar la veracidad de una simple y poderosa lección –sujéntense bien– *la enseñanza produce aprendizaje*.[7]

La jefa del equipo, cuyos estudiantes tenían de manera consistente mejores resultados, a falta de evidencia directa acerca de lo que sus colegas estaban haciendo, estaba proyectando su propia práctica respecto a la de sus colegas, y eso la llevó a sugerir que la variabilidad no podía ser el resultado de diferencias en el tipo de docencia puesto que "estamos todos enseñando lo mismo". En realidad, no era lo mismo.

Lo que distinguía una clase de otra era lo que se le pedía concretamente a los alumnos que realizaran y la capacidad del profesor o profesora de hacer trabajar a los estudiantes, orientando sus aprendizajes hacia el nivel de complejidad que les estaba encomendando. El currículo era el mismo, las tareas eran diferentes. En un aula la profesora dedicó 20 minutos, de un total de 55 que es lo que dura la clase, a explicar la tarea y a desarrollar un conjunto de instrucciones y procedimientos relacionados con lo que tenían que realizar. Las instrucciones eran tan complejas que la mayoría de los alumnos (y observadores) no pudieron reproducirlas cuando llegó el momento de trabajar por su propia cuenta. En otra sala, la profesora dedicó poco tiempo a presentar el ejercicio, repartió los materiales y les pidió a los alumnos que trabajaran individualmente en la tarea y consultaran a otros alumnos de su grupo si tenían dificultades para avanzar. En otra sala, la profesora repartió la tarea, asignó roles a los estudiantes, y luego circuló por la sala respondiendo preguntas individuales de los alumnos. En la sala de clases de la jefa del equipo docente y que tenía mejores resultados la profesora dedicó menos de cinco minutos a mostrarles a los alumnos en qué medida la tarea que iban a realizar estaba relacionada con el trabajo que habían desarrollado el día anterior; les preguntó qué habían aprendido de ese trabajo y luego, durante otros cinco minutos, moderó una discusión entre los alumnos acerca de un ejercicio pasado, similar al que estaban a punto de desarrollar. Luego organizó a los alumnos en grupos, asignó roles y circuló por la sala. Cuando le preguntamos a los alumnos de las tres primeras clases en qué consistía su trabajo, ninguno de ellos pudo describir fielmente la tarea. Cuando le formulamos la misma pregunta a los de la cuarta sala, pudieron transmitirnos cabalmente lo que se esperaba de ellos y de qué forma esa tarea estaba relacionada con lo que habían realizado previamente.

Es importante agregar en este punto que los alumnos de las cuatro aulas eran estudiantes "comprometidos", según la definición convencional del término; es decir,

[7] Doyle, "Academic Work", 185, 186.

atentos, no disruptivos y cumplidores. Si se hubiera realizado una encuesta sobre el clima de trabajo dentro de las aulas de esa escuela, con la clásica lista de verificación, uno se habría encontrado –sin excepción– con clases quietas, ordenadas y en las cuales los profesores habían realizado todo lo que se esperaba de ellos. El rótulo "*Tarea a realizar"* figuraba en el extremo superior izquierdo de la pizarra, el objetivo del día estaba debidamente destacado, relacionado con el correspondiente estándar del Estado. El rótulo "*Los alumnos serán capaces de realizar"*, estaba situado junto al estándar. Si nos remitiéramos sólo a las características superficiales de cada una de las aulas, tenderíamos a pensar que los alumnos tenían acceso al mismo trabajo.

Pero en realidad los estudiantes estaban abocados a diferentes niveles de trabajo en las distintas salas de clases, en torno a una misma unidad curricular. En la sala donde los alumnos se valían explícitamente de experiencias previas para acometer la tarea que se les encomendaba y en la que podían trabajar individualmente y en grupos, no resultó sorprendente que fueran relativamente competentes en hacer lo que el profesor les pedía, y lo hacían con un nivel de competencia relativamente alto. El profesor tenía la posibilidad de centrarse en alumnos específicos que tuvieran dificultades con la tarea. En cambio, en las clases donde el profesor era la principal fuente de información respecto de la tarea y en la que la forma de presentarla estaba desconectada de la comprensión de los alumnos respecto de cómo enfrentarla y del trabajo efectivo que implicaba esa tarea, no sorprendió que los alumnos manifestaran cierta confusión acerca del trabajo y tuvieran un desempeño variable en su realización. De acuerdo a nuestra experiencia, la última situación descrita es mucho más usual que la primera en las escuelas de Estados Unidos. Una de nuestras preguntas favoritas a los alumnos durante una sesión de observación es: "¿De qué se trata esto?". La respuesta más frecuente es: "No lo sé" o "Pregúntele a la profesora, ella sabe."

En consecuencia, el ***cuarto principio*** es que *la tarea predice el desempeño*. Lo que determina lo que saben y son capaces de hacer los alumnos no es lo que el currículo dice que ellos supuestamente debieran hacer, ni siquiera lo que el profesor o la profesora piensa que le está pidiendo a los alumnos que hagan. Lo que predice el desempeño es *lo que los alumnos están efectivamente* haciendo. Las tareas de memorización producen fluidez para memorizar y recordar, pero no necesariamente comprensión. Memorizar los elementos de la tabla periódica no es equivalente a comprender las propiedades de los elementos. La mayor disciplina de observación que debemos enseñarles a las personas que trabajan en nuestras redes es dirigir sus miradas hacia los pupitres de los alumnos en lugar de mirar al profesor que está frente a la sala. La única forma de saber lo que los alumnos están efectivamente haciendo es observar lo que están haciendo y no, como desafortunadamente sucede, preguntarle *post facto* a los profesores qué han hecho los alumnos u observar los resultados del trabajo de los

estudiantes después de que han realizado la tarea. Lo interesante de nuestra observación con la red del superintendente fue que, por un breve instante, respecto de una tarea en particular, nosotros, los observadores, sabíamos más sobre lo que estaba sucediendo en esas clases que los propios profesores. Este es ciertamente un comentario polémico sobre la cultura pedagógica en el sistema escolar estadounidense.

Walter Doyle, de quien proviene gran parte de nuestra comprensión sobre el trabajo académico, señala:

> La rendición de cuentas es un elemento determinante en el trabajo en aula. Los alumnos son especialmente sensibles a indicaciones que apunten hacia una rendición de cuentas o que definan cómo ha de realizarse el trabajo escolar Adicionalmente, los alumnos tienden a tomar en serio sólo las tareas por las cuales se les exige responsabilidades (Doyle, 185–186).[8]

El problema de la rendición de cuentas en la sala de clases, es un microcosmos del problema de la rendición de cuentas en el sistema en su conjunto. En sistemas sociales complejos las personas tienden a querer hacer lo que se les pide que hagan cuando las expectativas son compartidas por ambas partes. Pero para lograr esto, tienen que saber no sólo *qué se espera que hagan* sino también *cómo se espera que lo hagan* y *qué conocimientos y habilidades* se requieren para saberlo. Esa es la distinción que Thomas Schelling, Premio Nobel de Economía, hace entre "hacer lo correcto y saber qué es lo correcto hacer". Cuando ponemos a los profesores y alumnos en situaciones en que la tarea es vaga pero las expectativas de desempeño son específicas y altas, estamos pidiéndoles que hagan lo correcto sin que sepan qué es lo correcto. En tres de las clases que observamos ese día, los alumnos estaban totalmente abocados a hacer lo que creían que la profesora esperaba que ellos hicieran, sin saber realmente lo que tenían que hacer o, más importante aún, *por qué* tendrían que *querer* hacerlo. Muchas veces vemos el mismo patrón de conducta en los profesores –están empeñados en hacer de la mejor manera lo que piensan que se espera de ellos sin que el *qué* o el *por qué* estén claros. Esta es una falencia del sistema, no de los profesores. Los estudiantes en la cuarta sala de clases, del ejemplo antes expuesto, habían dialogado acerca de cómo la tarea que iban a ejecutar estaba relacionada con la del día anterior, qué habían aprendido de esa tarea y habían observado y discutido una versión de la tarea con la profesora *antes* de que se les pidiera que trabajaran de manera independiente y en grupos en sus tareas. Resultaba claro, por la forma en que trabajaban, que estaban familiarizados con esa rutina. Cabe notar también que el tipo de práctica de la jefa del equipo docente no se había propagado a las clases de las otras profesoras del mismo nivel y ello debido a que en esa escuela prevalecía una cultura de práctica docente autónoma.

---

8 Doyle, "Academic Work," 185, 186.

Esta conexión entre hacer lo correcto y saber qué es lo correcto nos lleva al ***quinto principio.*** *El sistema de rendición de cuentas real reside en las tareas que se les encomiendan a los alumnos*. Desde una perspectiva de política educativa y de gestión tendemos a ver la rendición de cuentas como un problema sistémico. Vista así, la rendición de cuentas es la forma en que dirigimos el sistema hacia un buen resultado colectivo, valiéndonos para ello de mediciones de desempeño, estándares, reconocimientos y sanciones. Desde esa perspectiva tendemos a pensar que si establecemos las estructuras y los incentivos adecuados, los buenos resultados llegarán por añadidura. En realidad, esta visión descansa sobre una presunción heroica y muy infundada de que los alumnos y profesores efectivamente saben lo que tienen que hacer, y saben cómo hacerlo. Y que, sobre todo, son capaces de conferirle significación y obtener cierto grado de satisfacción por el hecho de haberlo hecho. Si no se logra resolver el problema de la rendición de cuentas dentro de la sala de clases, la labor de desarrollo de un sistema de rendición a nivel sistémico es básicamente una manipulación de símbolos, políticas y gestión, no una iniciativa que apunte al mejoramiento de los aprendizajes.

En nuestra experiencia de trabajo con docentes, directores y administrativos en torno a problemas de mejoramiento escolar a gran escala, las personas tienden a ser más específicas acerca de lo que esperan respecto al desempeño de los estudiantes, que respecto a cuáles son los elementos a observar dentro del aula que pudieran conducir al nivel de desempeño que ellos esperan. Las escuelas estadounidenses, por tradición, han tenido una cultura pedagógica extremadamente débil, lo que a su vez, se ha traducido en una muy alta variabilidad en el rendimiento de los alumnos de distintas clases y escuelas y en una muy baja capacidad para modificar la práctica pedagógica y el aprendizaje escolar a gran escala. Tratar de modificar el desempeño escolar en un sistema, con una cultura pedagógica débil, es como empujar una cuerda en lugar de tirar de ella. No sirve saber que *existe* un núcleo pedagógico y que las tareas que se les asigna a los alumnos dentro de ese núcleo son lo que, en definitiva, determina el aprendizaje escolar, si el núcleo mismo es atomizado e idiosincrático entre una sala de clases y otra, y si las personas no están acostumbradas a concebir la docencia como una práctica colectiva.

Es por este motivo que hemos invertido gran parte de nuestra energía profesional en fortalecer la competencia de los líderes escolares para observar, analizar e incidir sobre la práctica pedagógica. En este trabajo hemos recurrido de manera deliberada al modelo médico, no porque pensemos que los educadores deberían actuar como médicos, sino porque a nuestro entender, la medicina tiene a su haber una de las prácticas sociales más poderosas para analizar y comprender su propio trabajo –el modelo de las juntas médicas. En la mayoría de las instancias, los directores, profesores jefe y administrativos del sistema escolar intentan mejorar el desempeño de sus escuelas sin saber qué características tendría que tener la práctica para obtener los

resultados deseados en el aula y en la escuela. Nosotros trabajamos con los educadores sobre la observación y el análisis de la práctica docente, no porque pensemos que es bueno para sus almas (aunque pueda que lo sea), sino porque creemos que no se pueden cambiar los aprendizajes y el desempeño escolar a gran escala sin crear una cultura de práctica docente fuerte, visible, transparente y común. Y no creemos que se pueda crear una cultura común de práctica docente sin *ser partícipe* uno mismo de esa práctica. Sabemos que esto suena a herejía ya que la mayoría de los administrativos y personal de apoyo en las escuelas escogen la actividad que están desempeñando precisamente porque ven el trabajo en aula como algo muy limitante.

Pero esta herejía nos lleva al ***sexto principio***: *Aprendemos a hacer el trabajo haciendo el trabajo, no diciéndole a otras personas que hagan el trabajo, no por haber hecho el trabajo alguna vez en el pasado, y no contratando a expertos que pueden actuar como sustitutos de nuestro conocimiento acerca de cómo hacer el trabajo.* El gran acierto de las juntas médicas es que en ellas la profesión médica reproduce su práctica y la cultura circundante a través de interacciones cara a cara que giran en torno al trabajo. Para reforzar su quehacer profesional cuentan con una amplia gama de conocimientos que provienen de fuentes externas. También cuentan con controles e incentivos externos muy estrictos que aseguran que la práctica profesional avance en determinada dirección. Pero dentro de estas estructuras y estos incentivos externos anida un proceso social para integrar personas a la profesión médica, mantener y desarrollar normas para esa práctica y realizar evaluaciones cara a cara sobre ella. El sector educativo, que en su núcleo requiere el mismo nivel de conocimientos que la medicina, no posee esa práctica de consolidación de una cultura profesional. Por ello, no debiera sorprendernos el grado de atomización que observamos en su núcleo. La educación es básicamente una ocupación que intenta ser una profesión, sin una práctica profesional.

Cuando trabajamos con personas para desarrollar sus conocimientos y prácticas en torno al núcleo pedagógico, usualmente formulan dos preguntas en las etapas iniciales del trabajo. "¿Puede explicarnos en qué consiste una práctica pedagógica de alto nivel?" y "¿cómo consigo que las personas la encarnen?" La gente quiere un marco de referencia inmediato para juzgar si los profesores "lo están haciendo bien" y quieren que nosotros les digamos cómo conseguir que "lo hagan" aquellos que hoy por hoy "no lo están haciendo". Nuestro rol es desilusionar a las personas. Somos bastante inflexibles en cuanto a no contestar ese tipo de preguntas, al punto que se ha transformado en una broma común entre nosotros. Lo hacemos porque pensamos que las personas tienen que desarrollar un proceso de descripción y análisis de la práctica pedagógica antes de que puedan adquirir tanto la experiencia como la autoridad para juzgarla y, más aún, para evaluar el desempeño de otras personas. Muchos de los educadores con que trabajamos quieren que les demos un atajo inmediato a

esta respuesta. Ello es comprensible, dada la presión constante a la que están sometidos. Pero no se puede construir una cultura tomando atajos. Se necesitaron más de cien años para construir la cultura pedagógica disfuncional actualmente existente en las escuelas estadounidenses; no es posible transformarla en un taller de supervisión y evaluación de tres días o seis semanas.

Esto nos lleva al ***séptimo principio***: *Descripción antes del análisis, análisis antes de la predicción, predicción antes de la evaluación*. Se construye una cultura pedagógica común centrándose en el lenguaje que las personas usan para describir lo que ven y, como efecto de lo anterior, forzándolas a desarrollar un lenguaje común en el tiempo. El lenguaje es cultura y viceversa. Cuando se salta directamente de la observación a la evaluación, se provoca un cortocircuito en el difícil proceso de desarrollar un lenguaje común para describir lo que uno percibe dentro de las salas de clases. Cuando no existe ese lenguaje, lo que un educador entienda a través de un concepto clave – por ejemplo, compromiso de los alumnos– puede ser completamente distinto a lo que significa para otro colega, y finalmente se opta por no estar de acuerdo porque es demasiado difícil resolver las diferencias. En nuestro trabajo, insistimos en que la gente desarrolle un poderoso lenguaje descriptivo y en que repitan varias veces un proceso para desarrollar un lenguaje común, antes de abordar la siguiente etapa consistente en analizar, predecir y evaluar.

Analizar es lograr que las personas se aboquen a agrupar lo que ven en categorías mutuamente acordadas y que comiencen a formular algunos juicios acerca de cómo esas categorías están relacionadas entre sí. *Predecir* es aprender a usar la evidencia de la observación y el análisis para realizar razonamientos de causalidad sobre qué tipo de aprendizaje escolar uno esperaría obtener como consecuencia de la práctica docente que ha observado. Muchas veces les preguntamos a las personas, "si tú fueras un alumno en esta clase e hicieras exactamente lo que el profesor te pidiera, ¿qué sabrías hacer?" Esta pregunta apunta directamente al cuarto principio, *la tarea predice el desempeño*. Sólo una vez que las personas han desarrollado las disciplinas de descripción, análisis y predicción, planteamos el tema de la evaluación y no lo hacemos con la clásica pregunta, "¿fue bueno este proceso de enseñanza o no?" Les pedimos a las personas que formulen la pregunta "¿Cuál es el siguiente nivel de trabajo en esta sala de clases, escuela o sistema?" Planteamos la pregunta de evaluación deliberadamente en estos términos para evitar una clasificación superficial de la práctica en términos de "bueno", mediocre" y "malo", porque queremos que los practicantes piensen en el proceso de mejoramiento como una *práctica clínica*, en la que nuestro trabajo consiste en mejorar a futuro la práctica docente, *no* en repartir recompensas y castigos. También hay una cuestión de humildad. Muchas de las personas que, en virtud de su posición de autoridad, estaban evaluando a profesores,

no tenían la capacidad de realizar la tarea que les asignaban a los docentes. Los profesores están conscientes de este fenómeno. Las crecientes demandas sobre la práctica docente son tales que los conocimientos y habilidades requeridos para realizarla van más allá de la experiencia y conocimiento práctico de las personas encargadas de la supervisión. Crear una poderosa *cultura de práctica pedagógica* en esta situación requiere que los supervisores actúen *como si* **no** supieran; de esta manera podrán aprender lo que necesitan saber. Nuestro consejo usual a los directores que ingresan a las reuniones docentes de nivel es "apague su radio, siéntese, permanezca silencioso y escuche durante al menos diez minutos. Luego, procure que sus primeras palabras sean una pregunta para la cual usted no sabe la respuesta."

Sólo una vez que las personas han pasado por el proceso de describir, analizar y predecir, introducimos un marco general para evaluar si lo que vemos corresponde a un nivel de práctica "alto", "medio" o "bajo".[9] Para muchos este proceso resulta arduo porque no logran fundamentar con un lenguaje sólido sus pre concepciones sobre lo que consideran como una práctica de "alto nivel". Realizar afirmaciones de causalidad bien fundadas sobre qué tipo de enseñanza puede producir determinado tipo de aprendizaje suele ser muy tensionante y obliga a las personas a revisar sus prejuicios relativos a lo que consideran una práctica virtuosa. Otro beneficio de este tipo de disciplina es que los directivos que toman decisiones acerca de quién tiene que decirles a los profesores cómo enseñar– consultores, entrenadores, diseñadores de currículo escolar, etc – acaban formulando preguntas mucho más agudas cuando han pasado por la disciplina de la observación.

Un ejemplo permitirá ilustrar este proceso. En un trabajo de dos años con una red de directores, estuvimos aproximadamente seis meses centrados en la fase descriptiva/analítica de la práctica. Resulta claro desde un comienzo que los directores estaban intrigados por la estructura y el proceso de la sala de clases porque pensaban que si se pudiera obtener simplemente un patrón más predecible del proceso de aprendizaje en aula, sería más fácil obtener resultados a gran escala. Por ello no resultó sorprendente en nuestras observaciones iniciales constatar una abundante descripción sobre el trabajo grupal de los estudiantes, con frases como "los alumnos estaban sentados

[9] Una de nuestras fuentes predilectas sobre este tema es Robert J. Marzano y John Kendall, *Designing and Assessing Educational Objectives: Applying the New Taxonomy* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008). Es una formulación mucho más actual y potente acerca de la taxonomía tradicional de Bloom y es especialmente efectiva en su abordaje del *sistema del yo*, a saber, la orientación del estudiante hacia el significado y la relevancia del aprendizaje, y el *ámbito metacognitivo*, es decir, la capacidad del estudiante para reflexionar y monitorear por sí mismo su aprendizaje. También aborda de manera muy pertinente el ámbito cognitivo tradicional.

en grupos, realizando la tarea que se les había encomendado". Cuando los instamos a ser más específicos acerca de lo que vieron y predecir qué tipo de aprendizaje resultaría de esa observación, se volvieron más dubitativos. No podían decir exactamente lo que esperarían encontrarse. Por ello, la vez siguiente observaron más detenidamente lo que los alumnos estaban efectivamente realizando en grupos, y el patrón de comportamiento que surgió (un hallazgo muy potente en nuestro trabajo en escuelas) es que los alumnos estaban en gran medida realizando tareas *individuales* mientras estaban sentados en grupos. Las características de la tarea no parecían tener nada que ver con el hecho de que los alumnos estuvieran sentados en grupos y la tarea misma parecía fácil de realizar para los estudiantes sin requerir mucho apoyo del profesor o de los otros alumnos. En otras palabras, no era muy demandante en términos de compromiso cognitivo, ya sea individual o colectivo. Así, el foco de la red derivó de la estructura y organización de las salas de clases al trabajo efectivo que se les pide a los alumnos, y la pregunta "¿cómo está organizada la clase?" se transformó en "¿es apta la organización de la clase para el tipo de trabajo que esperamos que realicen los alumnos?". Así, en vez de buscar una estructura en particular, los directores comenzaron a indagar en la tarea y a formular hipótesis acerca de la estructura más adecuada para realizar aquella que era de su interés. A partir de ese momento, el trabajo de los directores se centró mucho más en la labor real que estaban realizando los estudiantes y en la relación de ésta con lo que los equipos directivos y profesores pensaban que estaban realizando para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

¿Y cómo se relaciona todo esto con el tema más amplio de organizar en aras de obtener una mejora a gran escala? Las herramientas de que dispone en general un estado o una jurisdicción para el mejoramiento escolar son bastante contundentes. Se puede ser más estricto en materia de estándares e incentivos, subiendo la vara del nivel de desempeño esperado. Se puede aclarar cuáles son los contenidos que deben ser abordados en determinados niveles escolares y adoptar materiales curriculares para apoyar esta iniciativa. Se puede colmar el sistema con información sobre desempeño escolar y generar la expectativa de que las personas la usarán para monitorear y modificar su práctica docente. Se puede brindar capacitación y perfeccionamiento docente a los profesores y directivos y se puede brindar apoyo a las escuelas que están en el proceso de desarrollar una práctica pedagógica de mayor nivel. Se puede aflojar el control administrativo sobre la base del convencimiento de que mediante poderosos incentivos, relacionados con el desempeño, es posible conseguir que las escuelas logren los resultados esperados, sin necesidad de orientación y apoyo del centro. El efecto global de este tipo de medidas es que algunas escuelas avanzan en la dirección deseada, otras básicamente permanecen en el punto en que se encuentran –lo que en el actual sistema de rendición de

cuentas significa mejorar levemente– y por lo general, otras siguen empeorando ante el desafío de estándares crecientemente exigentes. Este esquema describe lo que sucede en la mayoría de los sistemas escolares urbanos.

No creemos que sea correcto afirmar que las estrategias de mejoramiento en estos sistemas han "fracasado" por el resultado logrado. Pensamos que es más apropiado decir que las estrategias de mejoramiento han alcanzado el límite de lo que pueden producir con sus teorías de la acción. En la mayoría de las instancias, cuando las personas nos preguntan: "¿Qué más podemos hacer a nivel del sistema para impulsar el mejoramiento escolar en las escuelas y salas de clases?" Nuestra respuesta es: "No amplíen el trabajo con nuevas iniciativas, profundicen el trabajo poniendo un mayor foco en construir una poderosa cultura de práctica pedagógica." La mayoría de las escuelas en las que trabajamos no requieren nuevos programas o incluso, en algunos casos, más recursos. De hecho, parte del problema en estos establecimientos es que la presencia de apoyo externo en realidad ha incrementado la incoherencia de una cultura pedagógica de por sí incoherente. Estas escuelas no necesitan hacer nuevas cosas. En realidad, necesitan hacer *menos,* con un mayor foco. Requieren una cultura de práctica pedagógica más poderosa y coherente.

El patrón de mejora que constatamos, en términos generales, como resultado de las estrategias existentes de mejoramiento es una consecuencia directa de una cultura pedagógica crónicamente débil. Cuando se ejerce mucha presión sobre una cultura esencialmente atomizada mediante un poderoso conjunto de fuerzas externas, se obtiene una cultura más atomizada, no una más coherente. Las escuelas que no han podido responder a las iniciativas virtuosas sobre mejoramiento escolar son aquellas que básicamente no tienen capacidad de responder de manera coherente a las presiones externas; en primer lugar porque no tienen una cultura pedagógica común. Son organizaciones concebidas para una práctica docente individual. Las escuelas que permanecen estables son generalmente aquellas que han encontrado la forma de responder a los requerimientos del sistema sin cambiar la cultura establecida. Son capaces de mantenerse en una zona en la que no tienen que poner presión sobre la práctica pedagógica, en gran medida porque están produciendo desempeño con capital social, no con pedagogía. Y las escuelas que están mejorando son generalmente aquellas que han logrado crear, a través de sus propios medios, una cultura pedagógica más poderosa. En ningún caso la estrategia de mejoramiento ha confrontado el problema de cómo desarrollar una fuerte cultura pedagógica a nivel del sistema que traspase las fronteras de las salas de clase y de las escuelas. Esa es una tarea mucho más compleja que requiere la

creación de fuertes relaciones laterales dentro de las escuelas y entre ellas, en torno al desarrollo de una cultura pedagógica coherente. En otras palabras, supone una *cultura de mejoramiento.*

Para que las estrategias de mejoramiento a nivel sistémico funcionen, hay que partir por asumir que el trabajo de las personas dentro de las escuelas y el trabajo de las personas cuya labor nominal es supervisar y apoyar a las escuelas carecen de un foco en el núcleo pedagógico. Esto significa asumir la ardua tarea de construir un lenguaje común para la práctica pedagógica, construir el tejido conector dentro de las escuelas y entre ellas a través del cual se propague la cultura. Significa también hacer que los recursos existentes dentro de las escuelas y del sistema apoyen el trabajo de las personas en torno al desarrollo de la práctica y poner mayor atención sobre el conocimiento y las habilidades requeridas para realizar el trabajo.

En resumen, estos son algunos puntos clave sobre el núcleo pedagógico:

- El hecho de poner el foco en el núcleo pedagógico ancla el mejoramiento escolar en las interacciones efectivas entre profesores, alumnos y contenidos en la sala de clases y brinda un foco común en la práctica de las juntas pedagógicas.
- El trabajo predice el desempeño. La práctica de las juntas pedagógicas brinda un método para observar el trabajo académico, predecir lo que los estudiantes van a saber como consecuencia de lo que se les pide que hagan, y entregar orientación sobre el siguiente nivel de exigencia para que los alumnos adquieran mayores niveles de desempeño.
- La rendición de cuentas comienza en las tareas que se les asignan a los alumnos. Si las tareas no reflejan las expectativas del sistema de rendición de cuentas externo, o nuestras ideas más virtuosas acerca de lo que los estudiantes debieran saber y ser capaces de realizar, no deberíamos esperar encontrarnos con los resultados reflejados en las mediciones externas de desempeño.

Aprendemos a hacer el trabajo haciéndolo, no desarrollando nuevas políticas sobre el trabajo, no pidiéndoles a las personas que hagan lo que fehacientemente no saben cómo hacer y hacen como si supieran, y no declarando que las cosas están mejorando cuando una parte del conjunto está mejorando y las restantes permanecen inalteradas o empeoran. Las juntas pedagógicas son una *práctica* que puede aprenderse a través de la repetición, reflexión y el análisis, provocando niveles crecientes de conocimiento y habilidades. Las juntas son una forma de centrarse en el núcleo pedagógico de los profesores y alumnos en presencia de los contenidos.

Capítulo 2

Teorías de la acción*

No hay nada más práctico que una buena teoría
Kurt Lewin[1]

Tras un año de ejercer como superintendente, Helen Forsythe ha debido rendirse ante la evidencia de la brecha que existe entre su visión sobre las escuelas de Pleasanton y la realidad palpable en terreno. Esta visión, plasmada en un elocuente discurso dirigido a una asamblea de profesores y directivos de Pleasanton, al comienzo de su primer año, hablaba de "brindar una experiencia de aprendizaje de óptima calidad a cada uno de los alumnos, transformar Pleasanton en un faro de docencia exitosa en lenguaje y matemáticas y lograr estos objetivos respetando el juicio y las competencias de nuestro equipo educativo. Juntos podemos lograrlo. Juntos lo lograremos". Tras estas afirmaciones subyacía el hecho de que el desempeño escolar en Pleasanton, según mediciones estatales, había bajado de manera significativa en lectura y matemáticas, y el número de alumnos de secundaria, matriculados en instituciones de enseñanza superior por dos y cuatro años, también se había reducido. La distribución demográfica del distrito había variado, registrándose un incremento significativo de estudiantes de bajos ingresos y de alumnos de lengua inglesa.

Cuando Helen se propuso analizar las iniciativas previas a su gestión, orientadas a solucionar estos problemas, se encontró con una amalgama de programas dirigidos a diversos grupos destinatarios y con un estado de considerable confusión en las escuelas y aulas respecto de las iniciativas que el distrito estaba impulsando para enfrentar los problemas de desempeño de sus estudiantes. Rápidamente puso en marcha una estrategia focalizada en el mejoramiento de los contenidos y de la enseñanza en lenguaje y matemáticas en todos los niveles de enseñanza, y la anunció al comienzo del período escolar. Al iniciar su

* Theories of Action, fue publicado originalmente en el libro "Instructional Rounds in Education. A network approach to improving teaching and learning". (2009), Harvard Education Press.

1 Lewin Kurt,(1964). Field theory in Social Science. Nueva York, Nueva York: Harper.

segundo año, Helen se percató de que los directores y profesores parecían no entender este nuevo enfoque. Se referían constantemente a los programas que Helen había "cancelado" y no a la nueva estrategia. Cuando Helen visitaba las escuelas no encontraba pruebas visibles del supuesto énfasis en lenguaje y matemáticas. Su visión, elocuente en principio, y su estrategia bien concebida conceptualmente, parecían no tener mucho arraigo en la realidad.

Helen necesita una teoría. Este es un problema con el que deben lidiar la mayoría de los líderes. Su visión, al menos en sus mentes, es coherente e imperiosa. Es esa visión la que los llevó a abrazar su profesión. Pero cuando ésta se enfrenta con el desorden organizacional existente, parece menos convincente. Los sistemas escolares y las escuelas no son una hoja en blanco que espera, anhelante, ser escrita por los líderes. Son ensamblajes de "soluciones" previos a problemas a menudo olvidados, pero que fueron considerados imperativos en su momento. Ambas encarnan prácticas y creencias profundamente enraizadas en las personas, que no pueden ser borradas o suplantadas con una visión alternativa igualmente imperiosa. En este sentido, estas prácticas y creencias representan un estado de equilibrio, sin importar cuán disfuncional sea, que refleja de manera precisa la zona de comodidad de las personas que ahí trabajan. Las organizaciones se resisten a la "visión", no por un instinto perverso de rehuir los cambios, sino porque las estructuras y prácticas existentes brindan una narrativa que las personas entienden y la visión muchas veces no es capaz de ofrecer una alternativa que les resulte igualmente persuasiva y comprensible.

Una "teoría de la acción" puede considerarse como un guión que aterriza una visión y una estrategia. Esta le brinda al líder una narrativa para guiar a las personas a través de las complejidades y vicisitudes periódicas que compiten con el trabajo principal del núcleo pedagógico. Asimismo, constituye el mapa que hace circular la visión a través de la organización y proporciona una forma de contrastar las presunciones y suposiciones de la visión con las realidades dinámicas en una organización real, con personas reales.

El término "teoría de la acción" proviene de las investigaciones de Chris Argyris y Donald Schön sobre aprendizaje individual y organizacional.[2] Ellos distinguen entre las "teorías de la acción" de las personas, que describen sus modelos implícitos o explícitos acerca de *cómo* se proponen actuar en el mundo, y sus "teorías en uso", que describen cómo actúan *efectivamente*. Argyris y Schön se centraron principalmente en los procesos de aprendizaje mediante los cuales las personas cierran la brecha entre

[2] Chris Argyris and Donald Schön, *Organizational Learning*: A Theory of Action Perspective (Reading, MA: Addison-Wesley, 1978).

sus teorías de acción y sus teorías en uso. Al momento de describir este proceso de aprendizaje, Argyris y Schön establecen una distinción entre aprendizaje de circuito simple y de circuito doble. El aprendizaje de circuito simple apunta a la situación en la que actuamos sobre el mundo, recibimos retroalimentación sobre las consecuencias de nuestras acciones y adaptamos nuestro comportamiento a esa retroalimentación. El aprendizaje de circuito doble es el aprendizaje de circuito simple con la etapa adicional de *reflexión* sobre el *proceso* a través del cual leemos y nos adaptamos a las consecuencias de nuestras acciones y tratamos de mejorar *cómo* aprendemos a partir de nuestras acciones. Según Argyris y Schön, estos procesos pueden realizarse tanto a nivel individual como colectivo u organizacional. La capacidad de desarrollar aprendizajes de circuito doble es, según ellos, la que determina que un individuo o una organización sean más exitosos. Por ello, Argyris y Schön describen su enfoque sobre aprendizaje individual y organizacional como *reflexión en acción*.

En nuestro trabajo con juntas pedagógicas, nos empeñamos en que los participantes construyan teorías explícitas de la acción y que confronten dichas teorías con la realidad de su trabajo. Este tipo de ejercicio generalmente ocurre después de que las personas han tenido cierta experiencia con estas juntas. A medida que los participantes desarrollan cierta familiaridad con este proceso, trabajando de manera conjunta con sus colegas en varios ciclos de observación, descripción, análisis y prescripción, y después de que han establecido ciertas normas de trabajo colegiado y de apoyo mutuo, les pedimos que desarrollen cada uno su propia teoría acerca de cómo su trabajo se relaciona *concretamente* con el de los profesores y de los alumnos en la sala de clases. Les pedimos que lo hagan por escrito, en términos simples y descriptivos. Luego, ellos discuten sobre esas teorías de la acción con sus colegas, generalmente en pares o grupos de tres, y las van refinando en función de la retroalimentación de sus colegas y de su propia experiencia. Nuestro propósito es que modelen el proceso de alinear la teoría *pretendida* con la teoría *materializada* a través de la reflexión en acción.

En nuestro marco conceptual, una teoría de la acción debe cumplir con tres requerimientos esenciales:

1. Tiene que partir con un *predicamento de una relación causal* entre lo que hacemos –en nuestro rol como superintendente, director, profesor, entrenador, etc.– y lo que constituye un buen resultado en el aula.
2. Tiene que ser *empíricamente refutable*; es decir, que solo se pueda *des*calificar la teoría en su conjunto o parte de ella como una guía útil para la acción, basándonos en la evidencia de lo que ocurre como consecuencia de nuestras acciones.

3. Tiene que ser *abierta*; es decir, tiene que llevarnos a seguir revisando y especificando las relaciones causales que identificamos inicialmente a medida que aprendemos más acerca de las consecuencias de nuestras acciones.

Instamos a las personas a que formulen sus teorías de la acción en términos de *"si…, entonces…",* en parte, para subrayar el carácter causal de las afirmaciones y, en parte, para reforzar la idea de que se trata de propuestas que pueden ser puestas a prueba y que *deberían* estar sujetas a revisión, si estamos decididos a aprender sobre nuestra práctica. La fórmula puede parecer un poco forzada en un comienzo, pero con el tiempo las personas se sienten más cómodas, fluyen mejor y aprenden a desarrollar y elaborar sus afirmaciones con la fórmula "*si…, entonces…",* en función de compromisos e ideas más claros y desafiantes.

Un argumento causal

Helen, la superintendente a la que nos referimos al comienzo de este artículo, no es la única líder que necesita una teoría más explícita para tornar más concreta su visión y estrategia. Tomemos el caso de un gran distrito urbano en el cual sus líderes educativos pensaron que podían incidir positivamente sobre el futuro desempeño de sus alumnos, requiriéndoles a todos que completaran un riguroso curso de álgebra antes de finalizar el noveno año escolar. Al igual que la visión de Helen, se trataba de un imperativo, en gran medida porque los datos disponibles y la evidencia en general sugerían que el aprendizaje de álgebra en un determinado momento de la escolaridad era un potente indicador para determinar si los niños accederían a la educación superior. Un gran porcentaje de los alumnos del sistema –tal vez no menos del 40 por ciento– no cumplían con los prerrequisitos en matemáticas para asistir a las clases de álgebra, en parte debido a un currículo matemático anticuado que les fue impartido en años anteriores y en parte porque las matemáticas que se impartían en las clases seleccionadas para los cursos de álgebra era muy variable. Unos pocos profesores de matemáticas de secundaria apoyaban la consigna de "álgebra para todos", pero en su mayoría aún necesitaban ser persuadidos de que la meta era realizable. El distrito necesitaba un *guión* esto es, un argumento causal que orientara sus acciones.

En una reunión estratégica con líderes escolares, incluidos la superintendente, el jefe académico y las personas de la oficina central a cargo de la iniciativa de impartir clases de álgebra, inquirimos cuál era su *teoría de la acción;* cómo exactamente transitarían del estado actual al requerido por la visión que ellos propugnaban. Concretamente, formulamos preguntas tales como ¿cuántas nuevas clases u horas de matemáticas sería necesario planificar para nivelar a los nuevos estudiantes que asistirían a las clases de álgebra? ¿Cuántos profesores se requerirían para realizar esas clases adicionales? ¿Cuál sería el impacto de estas sesiones adicionales de álgebra sobre los otros componentes de

asignatura de matemáticas? ¿Cuál sería el mínimo grado de perfeccionamiento docente que requerirían los profesores y directores para poder adaptar los cursos de álgebra existentes a una nueva audiencia? ¿Cuántos preparadores y expertos en formación docente se necesitarían para cumplir con esos requerimientos? ¿Cuáles serían las expectativas exigibles para las escuelas en materia de cobertura escolar y asistencia a los cursos de álgebra? ¿Qué constituiría una experiencia "de calidad" para los estudiantes que tomaran los cursos de álgebra y de qué forma ésta sería comunicada y monitoreada por líderes del sistema escolar y de las escuelas? ¿Cómo sabrían las personas responsables de la iniciativa relacionada con los cursos de álgebra si el proceso de docencia relacionado con ésta estuvo a la altura de los requerimientos como para constituir una experiencia de calidad? ¿Qué ocurriría cuando aparecieran las inevitables fallas de logística y organización? ¿Quién sería responsable de corregirlas? A medida que surgían las preguntas, los directivos presentes en la asamblea parecían cada vez más perplejos. Su teoría implícita de la acción era más o menos la siguiente: "Si la visión *álgebra para todos* es imperativa y las personas tienen buena motivación y trabajan con esmero, entonces los estudiantes tomarán las clases de álgebra y lograrán buenos resultados". En nuestra experiencia, este grado de optimismo sobre la relación directa entre política educativa y aprendizaje escolar es común y las personas más ajenas a las interacciones que ocurren a diario en el núcleo pedagógico son las más proclives a suscribir desde su ignorancia la teoría del mejoramiento escolar que señala, "…y entonces ocurre el milagro…". Muchos sistemas, al igual que el distrito y su estrategia de "álgebra para todos", requieren una teoría más explícita para hacer realidad sus buenas intenciones.

Mientras más concreta la teoría y más relacionada con el contexto específico en que trabajan los participantes, más probabilidades hay de que sea útil. Muchas veces los participantes comienzan a desarrollar una teoría de la acción desde un nivel de abstracción muy alto: "Si el sistema escolar y los directivos de los establecimientos monitorean la práctica docente de manera seria y visible, entonces los profesores impartirán clases de lectoescritura de gran nivel, y como consecuencia de ello, los estudiantes aprenderán a escribir de manera más fluida y efectiva". Ese puede ser un buen inicio. En primer lugar, demuestra que el sistema está focalizado, al menos de momento, en lo que a lectoescritura respecta, y también muestra que no se puede esperar que los profesores cambien la forma en que enseñan sin enfrentar un desafío y sin el apoyo de los directivos. Pero la teoría no ahonda explícitamente sobre dónde los profesores obtendrán los conocimientos y habilidades requeridos para desarrollar el tipo de docencia que requiere la iniciativa de lectoescritura. Por ello es probable que los colegas pregunten: "¿De dónde provendrán los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar este tipo de docencia?" A lo que el participante podría responder: "Si los profesores tienen acceso a preparación y perfeccionamiento docente centrados en las habilidades clave de

una lectoescritura de alto nivel, y si los directivos monitorean y apoyan la adquisición de estas habilidades a través de sus visitas periódicas a las salas de clases, entonces los profesores trasmitirán niveles superiores de conocimientos y destrezas, y los estudiantes demostrarán su aprendizaje produciendo un trabajo de mayor nivel". Pero puede que los colegas pregunten: "¿Quién establecerá en qué consiste un trabajo de mayor nivel y cómo lo sabremos cuándo lo veamos?" Una posible respuesta del participante puede ser: "Si los profesores están al tanto acerca del tipo de desempeño equivalente a una lectoescritura de alto nivel y si participan en el desarrollo de evaluaciones que entreguen evidencia acerca de ese desempeño, entonces sabrán cómo poner a prueba sus propios conocimientos y habilidades en función del nuevo currículo." Y así sucesivamente…

Es importante que las personas se comprometan con una teoría para la acción en forma escrita, principalmente porque es fácil hablar en términos de causalidad cuando no hay que poner nada por escrito. El mero acto de escribir obliga a las personas a asumir las lagunas y brechas de las teorías que propugnan y a reflexionar concienzudamente qué quieren decir cuando afirman frases como "Yo monitoreo regularmente el progreso de los directores en sus planes de mejoramiento escolar". ¿Qué significa exactamente "monitorear" un plan de mejoramiento? ¿Dónde se lleva a cabo tal acción? ¿En la oficina del director después de una serie de visitas a las salas de clases, o en la oficina del superintendente, con la presencia del director informando lo que está sucediendo en la escuela? ¿Qué sucede como consecuencia de ese monitoreo? ¿Qué evidencia hay de que el monitoreo ejerce una influencia sobre la práctica de los directores y que los cambios en esas prácticas influyen sobre los cambios en las prácticas docentes de los profesores y en los aprendizajes de los alumnos? ¿Cómo sabremos cuándo un enfoque particular sobre monitoreo de planes de mejoramiento está "funcionando"? ¿Qué están aprendiendo el director y *usted* en este proceso? ¿Qué podríamos tomar como evidencia de este aprendizaje?

El sentido de navegar por este proceso no es desarrollar una teoría definitiva, aplicable en cualquier circunstancia. Se trata, más bien, de formular los pasos y las contingencias que hay que enfrentar para desarrollar una *visión* o una estrategia amplia que se traduzca en una *acción concreta* que incida favorablemente en el aprendizaje escolar. Es más importante haber atravesado el proceso de discernir estas contingencias que tratar de encontrar la expresión precisa para éstas. Las teorías de la acción deben ser cotejadas con la experiencia.

Una de las actividades que realizan los participantes en nuestras juntas pedagógicas es confeccionar un inventario de todas las iniciativas en las que se encuentran involucrados en su distrito, escribirlas en papel adhesivo, colocarlas sobre una hoja de gran tamaño o un papelógrafo y luego presentarlas junto a la teoría de la acción

que desarrollaron previamente. De las cosas que rápidamente saltan a la vista en este tipo de ejercicio es que la cantidad de iniciativas de diversa índole que una escuela o un distrito específico impulsan, excede de manera significativa la capacidad de seguimiento de un individuo. Esto no es realmente sorprendente ya que la mayoría de las organizaciones no crecen mediante un diseño ordenado, sino a través de respuestas oportunistas a sus entornos, y en la mayoría de los sistemas escolares las iniciativas brotan como el césped. La mayor parte de los proyectos, programas o iniciativas tienen una larga historia en la organización: una gran idea que pareció muy sensata en un momento dado, una oportunidad de financiamiento que parecía demasiado buena como para dejarla pasar, un proyecto especial de un miembro del directorio, del cual se valió para ser elegido, un mandato estatal o federal que tiene que ser adoptado a la fuerza por la organización, un grupo de personas con especial influencia y bien organizadas entre sí que han logrado ocupar un sitial de importancia dentro del organigrama de la organización, o el proyecto ocasional que pasó al olvido con el tiempo. La misión de una buena teoría de la acción es encontrar una senda clara para avanzar en medio de esa selva de iniciativas.

El principio básico de una teoría de la acción es que provee una línea conectora con el núcleo pedagógico y que responde a la pregunta, ¿cuáles son las actividades clave que deben ocurrir para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje? Una teoría de la acción eficaz incorpora una parte importante de la estrategia global del sistema y la traduce en acciones y relaciones clave que tienen que ser coherentes entre sí para que una buena idea inicial produzca un buen resultado en términos de práctica o desempeño. Cuando las personas tratan de promover iniciativas que contradicen su teoría de la acción, usualmente tienen muchas dificultades para determinar dónde situarlas. Entre ellas figuran algunas iniciativas "huérfanas" que no tienen mucha cabida en dicha teoría. De hecho, mientras mejor la teoría de la acción, es más probable que produzca iniciativas "huérfanas". Gran parte de la amalgama de programas, proyectos e iniciativas que componen el clásico diseño organizacional de una escuela o sistema no están inscritos en la línea que conecta la visión y la estrategia de la organización con el núcleo pedagógico. Cómo desenmarañar el desorden organizacional que se vuelve manifiesto a través de una buena teoría de la acción excede el alcance de este libro. Pero en nuestras redes el proceso de desarrollar teorías de la acción ha tenido un impacto significativo en cómo los participantes de dichas redes han rediseñado sus organizaciones.

Un corolario del principio de la línea conectora es que una buena teoría de la acción ***no*** tiene como función entender el desorden en una organización. Muchas veces resulta tentador en las etapas preliminares de elaboración de una teoría de la

acción hacer una lista de todas las iniciativas preciadas y protegidas en una escuela o sistema y luego tratar de hacerlas calzar en una teoría de la acción. Esto equivale, en términos de estrategia a ordenar la bodega de nuestra casa. Se trata de una actividad loable, nos hará sentir bien una vez que la hayamos realizado, pero no necesariamente nos ayudará a encontrar una senda clara hacia el núcleo pedagógico. Sean cuales sean los problemas específicos de desorden en una organización, el mejoramiento pedagógico requiere una línea conectora clara hacia el núcleo pedagógico, aunque eso implique dejar momentáneamente de lado algunas iniciativas preciadas o huérfanas.

Otro corolario del principio de la línea conectora es que las buenas teorías tienden a fortalecer las relaciones de rendición de cuentas dentro de la organización porque ponen en evidencia dependencias existentes entre personas que desempeñan diferentes roles, todos ellos necesarios para obtener un buen resultado. En un distrito específico, el equipo de liderazgo pensó inicialmente que por el mero hecho de entregar un currículo de calidad e introducir la expectativa de que los profesores participarían en instancias de perfeccionamiento docente, se obtendrían buenos resultados en las aulas. Lo que descubrieron tras varias visitas de profesores a las salas de clases es que dicho modelo tenía varias fallas como, por ejemplo, que los directores y los profesores no tenían el mismo nivel de desarrollo profesional, que las expectativas respecto del papel que jugarían los directores en la transmisión del currículo no eran claras, y que la relación del distrito con la empresa encargada del perfeccionamiento docente de desarrollo profesional también era poco clara. Una vez superados estos escollos fue posible elaborar algunas ideas acerca de cómo desarrollar relaciones eficaces de rendición de cuentas y, sobre todo, referentes al apoyo que requerirían los directores y profesores para asumir responsabilidades en dicho proceso.

Las teorías de la acción también pueden servir para establecer relaciones de rendición de cuentas, particularmente cuando se hacen públicas. No es inusual que los superintendentes con los que hemos colaborado compartan sus teorías de la acción con personas que trabajan dentro del sistema escolar. Las teorías de la acción son, por definición, productos incompletos, hipótesis que pueden ser erróneas. Compartirlas es una forma de hacer pública la práctica docente, algo que inicialmente produce temor a mucha gente. Mientras más explícitas son las personas acerca de su teoría, más fácil es para los demás responsabilizarlas de lograr los resultados deseados y de seguir la línea conectora. Dicho esto, una vez que los participantes de las juntas docentes logran superar sus temores iniciales, las teorías de la acción pasan a formar parte del lenguaje y del torrente sanguíneo de la organización. Los participantes muchas veces comienzan a desarrollar teorías de la acción con otras personas que integran sus sistemas. Suele suceder que cuando uno ingresa en una escuela que

forma parte de esos sistemas educacionales, el director comience a exponer su teoría de la acción.

Los cuadros 2.1 y 2.2 ilustran cómo se ha materializado esta relación entre teorías de la acción tanto a nivel de un distrito de Connecticut –Farmington– como de las escuelas. Allí el superintendente, Robert Villanovay, y la asistente del superintendente, Eileen Howley, han trabajado durante varios años para establecer una relación de colaboración estrecha entre directivos del distrito y directivos de la escuela en torno al tema del mejoramiento pedagógico. La teoría de la acción a nivel escolar fue elaborada por Peter Cummings, director de la Escuela de Nivel Medio de West Woods, que lleva relativamente poco tiempo en su cargo pero que es un líder de mayor antigüedad en el distrito. El equipo de liderazgo de Farmington, compuesto por destacados funcionarios de la oficina central, directores y asistentes de dirección, realiza visitas y juntas pedagógicas como parte de sus reuniones periódicas. Estas reuniones permiten reforzar los componentes de la estrategia y teoría de la acción del distrito y también les brindan a los directores la oportunidad de desarrollar sus teorías de la acción adaptadas al contexto específico de sus escuelas.

La lectura de los cuadros 2.1 y 2.2 puede resultar bastante desalentadora si no se ha pasado nunca por el proceso de desarrollar una teoría de la acción. Es importante comprender que las teorías de Farmington provienen de un sistema escolar que ha trabajado de manera ardua y sostenida en su estrategia de mejoramiento, con un liderazgo estable y un gran nivel de desarrollo profesional, proceso que ha estado acompañado de un reclutamiento y desarrollo de liderazgo escolar muy bien planificado. Las teorías resultantes son el fruto de un proceso iterativo. La mayoría de los intentos iniciales de elaborar teorías de la acción no se asemejan a esta iniciativa. Más bien se parecen a los ejemplos presentados en este capítulo sobre afirmaciones de tipo *"Sí…, entonces"* que pretenden detectar las relaciones clave que tienen que darse para que las intenciones contenidas en los postulados y las estrategias de la visión logren llegar al núcleo pedagógico.

La teoría de la acción como hipótesis refutable

Cuando se trabaja con practicantes en sus teorías de la acción individuales y colectivas rápidamente se descubre que las grandes estrategias de mejoramiento a nivel sistémico y de las escuelas carecen generalmente de suficientes detalles operativos como para que las personas entiendan cuál es la línea de acción a seguir y para que evalúen si la estrategia está efectivamente funcionando. Si ahondamos en el segundo componente de una teoría de la acción, a saber, que sea refutable, es útil establecer

Cuadro 2.1: Teoría de la acción a nivel de distrito

1. Si creamos entornos colaborativos compartidos, centrados en la mejora de los estándares, el currículo, la docencia y la evaluación, la responsabilidad compartida y la rendición de cuentas compartida generarán la urgencia para el cambio y serán un elemento de apoyo para el mejoramiento permanente del aprendizaje de todos los estudiantes.
2. Si cultivamos la pericia en la enseñanza y el aprendizaje como formas de mejorar los logros escolares, se consolidará la docencia y más alumnos aprenderán de manera más profunda ese mejor enfoque sobre la "comprensión esencial" de los estándares.
3. Si utilizamos de manera sistemática los datos existentes para analizar los progresos de la escuela, de la sala de clases y de cada alumno, las intervenciones estarán debidamente focalizadas y se lograrán mejores resultados.
4. Si promovemos un sistema de creencias guiado por los principios de eficacia, laboriosidad y persistencia, incrementaremos los esfuerzos de los estudiantes para que se aboquen a sus labores de manera enfocada, promoveremos sus logros escolares y mitigaremos las bajas expectativas con respecto a los logros escolares.

Teoría de la acción a nivel de la escuela

1. Si destinamos recursos a desarrollar la capacidad de nuestros líderes docentes para facilitar un mejoramiento permanente, el foco en el trabajo cotidiano con nuestros profesores estará fundado en mejorar las experiencias de aprendizaje de todos los alumnos.
2. Si desarrollamos de manera permanente la pericia de nuestros docentes, se consolidará la enseñanza y todos los estudiantes aprenderán de manera más profunda y significativa.
3. Si monitoreamos los progresos de los alumnos desde diferentes ángulos a lo largo del tiempo, podremos evaluar nuestra eficacia pedagógica y desarrollar estrategias de intervención focalizadas.
4. Si desarrollamos la eficacia de los alumnos para que éstos se transformen en partícipes activos de su aprendizaje, los estudiantes se comprometerán plenamente con la escuela y desarrollarán los hábitos mentales que conducen a un aprendizaje exitoso durante toda la vida.
5. Si desarrollamos un clima y una cultura escolar donde cada estudiante y su familia experimentan un sentido de pertenencia, las familias se unirán como socios para satisfacer las necesidades académicas y sociales de los adolescentes.

Adaptado con la debida autorización de Peter J. Cummings, Director, Farmington, Connecticut, Distrito escolar.

una distinción entre la visión que alimenta la estrategia, la estrategia misma y las teorías de la acción que la vuelven operativa. La visión suele situarse a un muy alto nivel de abstracción: "*Nuestros estudiantes desarrollarán los conocimientos y las habilidades necesarias para transformarse en ciudadanos del siglo XXI autosuficientes, responsables y competentes*". La estrategia establece las líneas maestras de cómo ha de materializarse la visión: "*Nuestro foco para los próximos cinco años es subir el nivel de los contenidos y de la docencia en las asignaturas clave, lograr un mayor desempeño para todos los alumnos a fin de alcanzar estándares internacionales mediante una inversión en conocimientos y habilidades orientados a los docentes y a través del desarrollo de capacidades de liderazgo en todos los niveles del sistema".* Esta estrategia conlleva una serie de dificultades e imprevistos, similares a los esbozados en el ejemplo de "álgebra para todos", que deberán ser enfrentados para que la estrategia funcione.

Cuadro 2.2: Detalles del punto 2 de la teoría de la acción a nivel de la escuela

Si desarrollamos de manera permanente la pericia de nuestros docentes, se consolidará la enseñanza y todos los estudiantes aprenderán de manera más profunda y significativa.

- Incorporaremos la formación profesional permanente en nuestro horario laboral (reuniones del área de contenidos, reuniones de equipos, reuniones del cuerpo docente) y nos abocaremos de manera específica a desarrollar la comprensión de los contenidos pedagógicos por parte de los profesores en las áreas de lectoescritura, matemáticas, biología y ciencias sociales.
  - Reuniones del área de contenidos de sexto grado en escritura y matemáticas
  - Reuniones con el cuerpo docente centradas en la práctica pedagógica
- Trabajaremos con profesores de educación especial para desarrollar e implementar modelos específicos de contenidos de buena pedagogía adaptados al nivel primario superior.
  - Desarrollo de conceptos de Enseñar para Comprender a través de coaching colaborativo e implementación de nuevos currículos
  - Fomento y coordinación del desarrollo profesional para que haya un foco común respecto de las "grandes ideas" sobre pedagogía en el nivel primario superior, explorando a la vez cómo debe adaptarse la docencia a los contenidos en cada área
- Trabajaremos con líderes de equipo para desarrollar sus habilidades en la facilitación de grupos e implementación de un modelo de planificación coordinado.

Adaptado con la autorización de Peter J. Cummings, Director, Farmington, Connecticut, Distrito Escolar.

A veces las teorías de la acción surgen durante el proceso de implementación de la estrategia en determinados escenarios. Así, por ejemplo, un problema que suele darse cuando los sistemas promueven iniciativas ambiciosas de mejoramiento es que su capacidad para entregar los conocimientos y las habilidades necesarios para mejorar los procesos de enseñanza en las salas de clases resulta insuficiente para que la estrategia tenga éxito. En algunos casos, este error de cálculo es producto de una subestimación de la complejidad del trabajo docente. En otros, es el resultado de falencias logísticas predecibles que frenan el proceso de desarrollo profesional. Y a su vez en otros, es producto de relaciones de rendición de cuentas laxas entre las personas que debieran trabajar conjuntamente para lograr los resultados deseados. Es probable que profesores y directivos perciban estos problemas a la luz del desempeño de los alumnos, de la participación o falta de participación de los profesores y directores en las instancias de perfeccionamiento, o de las prácticas en aula, si éstas no reflejan lo que ellos esperaban. Puede que las observaciones recogidas en las salas de clases y en las reuniones de profesores y equipos directivos revelen que, aunque el lenguaje que los profesores y directivos están usando para describir lo que están haciendo corresponde a las metas loables de la visión y la estrategia, tal no es el caso con las prácticas en el aula. Como ya hemos dicho, se trata de una situación común y corriente en nuestra experiencia profesional. Las juntas pedagógicas pueden entonces optar por revisar la teoría de la acción del superintendente y poner mayor énfasis en monitorear la calidad del desarrollo profesional y el grado de apoyo que reciben los profesores y directores para asimilar e implementar prácticas pedagógicas de mayor nivel en la sala de clases. "*Si el desarrollo profesional ocurre cerca del lugar donde se utilizarán los conocimientos y las habilidades, y si profesores y directivos reciben regularmente observaciones y apoyo de preparadores juiciosos, entonces la práctica pedagógica comenzará a reflejar los conocimientos y habilidades que esperamos que los alumnos dominen*". Nótese que esta teoría de la acción está diseñada para resolver un problema crucial que surge en la implementación de la estrategia y ello le permite a la superintendente, a los directores y a los profesores centrarse en una línea específica de causalidad que conecte lo que están realizando el sistema y la escuela. Y a su vez, con lo que está sucediendo dentro de la sala de clases. Más aún, la teoría de la acción es refutable por cuanto podemos monitorear si acercar el desarrollo profesional a la sala de clases efectivamente produce alguna diferencia y si una mayor interacción entre profesores y directivos en torno a la práctica pedagógica se traduce en un mayor impacto en los aprendizajes escolares. Si no fuera así, es preciso avanzar hacia el siguiente nivel de detalle o retroceder y probar otra teoría.

He aquí un ejemplo de nuestra propia práctica. Al inicio de nuestro trabajo con la red de liderazgo de Cambridge, compuesta por directores y funcionarios de la

oficina central, incluido el superintendente, los problemas de práctica docente que habían planteado los directores antes de nuestras visitas a las salas de clases comenzaron a centrarse en torno a temas relacionados con la enseñanza de las matemáticas. El distrito, bajo la dirección de su superintendente, Tom Fowler-Finn, había impulsado una ambiciosa estrategia para mejorar la enseñanza en lenguaje y matemáticas, lo que había supuesto una cuantiosa inversión en perfeccionamiento docente y la adopción de un currículo muy ambicioso y moderno. Durante nuestras visitas a las salas de clases observamos que la enseñanza de lenguaje estaba desarrollándose más o menos acorde con lo planificado, pero que no era el caso de las matemáticas. La situación en esta asignatura variaba según las clases y, en el mejor de los casos, no cumplía con las expectativas de los diseñadores del currículo. En unas de nuestras sesiones con los integrantes de la red, los directores plantearon este tema, lo que gatilló una interesante conversación. Preguntamos cuántos directores habían participado en el plan de perfeccionamiento docente relacionado con la estrategia para mejorar los niveles en lenguaje. Todos alzaron la mano. Cuando preguntamos cuántos habían participado en esa misma instancia, pero relacionada con la materia de matemáticas, dos de las doce personas presentes alzaron la mano. Finalmente, cuando quisimos averiguar cuál había sido la tasa de participación de los profesores en las actividades de perfeccionamiento docente, constatamos que muchos maestros no estaban asistiendo a dichas sesiones, para las cuales se habían inscrito, so pretexto que no podían ausentarse de sus salas de clases en los días que se les había asignado esa actividad.

A medida que proseguía la discusión, varios puntos se hicieron patentes. Los directores se sentían incómodos respecto de su propio conocimiento sobre la enseñanza de las matemáticas. Los profesores se sentían disconformes respecto del nuevo currículo y de las expectativas creadas en torno al conocimiento que ellos poseían en esta área. Y los apoderados estaban comenzando a reclamar porque el nuevo currículo no ponía el debido foco en habilidades computacionales. Los profesores estaban evitando participar en las actividades de perfeccionamiento docente, en parte porque corría la voz de que la iniciativa no era muy buena. Ellos valoraban mucho las actividades de perfeccionamiento en el área de lenguaje, lo que tendía a menoscabar, por contraste, las de matemáticas. En cierto punto quedó en evidencia que la teoría de la acción aplicada a la estrategia de lenguaje no estaba funcionado para la estrategia de matemáticas, debido a que involucraba un contexto diferente, problemas diferentes y un conjunto de condiciones preliminares disímiles en cuanto a los conocimientos y las habilidades de los profesores. A partir de ese momento, el superintendente y los directores comenzaron a diseñar un nuevo enfoque para la estrategia de matemáticas. Los directores decidieron abocarse a su propio conocimiento de las matemáticas durante el año siguiente. Los funcionarios renegociaron su relación con la empresa encargada del perfeccionamiento docente en

matemáticas, procurando que incluyera un mayor control de calidad y se ajustara más al plan académico del distrito. Los directores comenzaron a prestar mayor atención a las opiniones de los profesores en lo referente al currículo y a la calidad del perfeccionamiento docente. Tras varias reuniones, la red logró desarrollar un lenguaje mucho más explícito respecto del tipo de evidencia que buscaban para lograr una enseñanza y un aprendizaje de alto nivel en matemáticas.

Lo que aquí estaba sucediendo es que la red estaba refinando su teoría de la acción, basándose en parte en el trabajo realizado en el área de lenguaje. La teoría de la acción inicial sonaba más o menos así: "*Si adoptamos un currículo de lectoescritura bien diseñado y proporcionamos instancias de perfeccionamiento docente y apoyo a los profesores respecto de su implementación, obtendremos cambios en la práctica pedagógica, consistentes con nuestras aspiraciones relativas al aprendizaje de los alumnos, y un incremento en las habilidades de lectoescritura de dichos alumnos*". La teoría de la acción en su versión más refinada tenía que abrirse a la posibilidad de que los problemas de rendición de cuentas y de conocimientos fueran más desafiantes en la estrategia de matemáticas que en la de lenguaje: "*Si adoptamos un currículo de matemáticas bien diseñado y si entendemos las lagunas en materia de conocimientos y habilidades que deben llenar los profesores y directores para dominar el currículo, si monitoreamos cuidadosamente la calidad del perfeccionamiento docente y si desarrollamos claras expectativas de rendición de cuentas en torno a la participación de los profesores en el programa de perfeccionamiento docente, podremos ver cambios en la práctica docente consistentes con nuestras aspiraciones relacionadas con los aprendizajes escolares y el incremento de las habilidades de los alumnos en matemáticas*". Durante el año siguiente, la red de Cambridge centró toda su atención en torno a la práctica docente relacionada con el área de matemáticas. Los directores y el personal de la oficina central elaboraron descripciones detalladas de lo que esperaban obtener en las salas de clases como evidencia de una pedagogía de alto nivel en matemáticas, y el especialista en desarrollo curricular del distrito ayudó a implementar varias sesiones en torno a los contenidos y la didáctica de las matemáticas.

El ejemplo de Cambridge muestra cómo una visión poderosa y una estrategia bien diseñada en determinada área puede que no funcione igualmente bien en otra. También ilustra cómo puede utilizarse el recurso de las juntas pedagógicas para adaptar una estrategia a las circunstancias específicas de una nueva línea de trabajo. Y también muestra cómo ese recurso puede ayudar a crear una cultura de colaboración en la solución de problemas al momento de comparar la práctica docente que se observa dentro de las salas de clases con las proyecciones y los supuestos que se formulan al respecto. Pero la principal lección del caso de Cambridge es que el ejercicio de analizar minuciosamente si una teoría de la acción está efectivamente funcionando (en otras palabras poner a prueba la hipótesis) se traduce en una mayor conexión entre la visión y la estrategia, por un lado, y la práctica, por otro.

En nuestro trabajo con juntas pedagógicas intentamos modelar el desarrollo de teorías de la acción como un proceso de aprendizaje por etapas. Pedimos a las personas que comiencen por formular su teoría, en términos simples, y que la compartan con uno o dos colegas a través de un protocolo consistente en presentar y luego escuchar lo que los colegas dicen acerca de lo que observan en dicha teoría. Cuando visitamos las escuelas procuramos actuar de manera similar, utilizando de preferencia un estilo descriptivo al momento de referirnos a la práctica pedagógica. No tenemos reglas precisas y rígidas acerca de si los participantes debieran hacer públicas sus teorías de la acción, pero la mayoría lo hace en alguna etapa del proceso. Como pudo observarse en el caso de la red de Connecticut, todos los participantes utilizan sus teorías de la acción con sus redes-guía de liderazgo y muchos han llevado a los directores de sus distritos a desarrollar sus propias teorías.

Un punto clave en las fases preliminares de formulación de una teoría es respetar el principio de la refutabilidad. Esto significa que una buena teoría de la acción debiera poder ser refutada a través de la experiencia. Debiéramos poder descubrir, como en el caso de Cambridge, que una teoría relativamente simple que parecía funcional para el área de lenguaje, no lo es para la de matemáticas. Debiéramos poder constatar también, como lo hemos realizado en muchas observaciones, que el hecho de juntar a los profesores en equipos para que hagan una planificación común de las clases o de los contenidos, no se traduce necesariamente en una práctica pedagógica más coherente entre clases. Debiéramos ser capaces de descubrir que las instancias externas de perfeccionamiento docente en áreas pedagógicas clave, por buenas que sean, no les entregan a los profesores y directores las respuestas fundamentalesa los problemas de práctica docente que enfrentan cuando tratan de poner en práctica esas ideas en el aula. Ahora, bien, esto ***no*** significa que las teorías iniciales sean necesariamente ***erróneas***. De hecho, hay muchos motivos para insistir en que los distritos sigan invirtiendo en perfeccionamiento docente de óptima calidad y para que éstos insten a sus profesores a formar equipos en aras de una planificación común. El problema es que, en muchos casos, las teorías de la acción que han sustentado el perfeccionamiento docente y la planificación común han sido muy débiles. Para poder constatar que son débiles y actuar en consecuencia debemos comenzar por describir lo que creemos que estamos haciendo y luego confrontar nuestras teorías con el entorno en el que debieran funcionar. El principio de refutabilidad nos permite poner en práctica nuestras mejores ideas para ver dónde flaquean y modificarlas a la luz de la experiencia.

Revisión de la teoría de la acción y del aprendizaje de doble circuito

Si bien tener una afirmación refutable y luego eventualmente causal es un buen punto de partida, lo más importante para el aprendizaje de las personas es el acto

de revisar repetidamente la teoría con los colegas. A través de estas sucesivas revisiones, la versión escrita de la teoría se transforma en un artefacto o un sustituto de un proceso de aprendizaje cognitivo y emocional más complejo, una especie de salvavidas para el practicante cuando las aguas se vuelven turbias y las posibilidades de éxito parecen lejanas. Las personas aprenden a valerse de sus teorías de la acción como piedras de toque de su propio desarrollo profesional y cognitivo, como un proceso continuo, en una senda que lleva hacia niveles crecientes de comprensión sobre el propio trabajo. Desde esta perspectiva, una teoría de la acción desarrollada a lo largo del tiempo se transforma en una especie de bitácora, un registro del progreso de un aprendizaje a través de la práctica.

El doble requerimiento de que una teoría sea, por un lado, abierta y, por otro, sujeta a constantes discusiones y revisiones es importante por dos razones. La primera es que estas normas son las que modelan el proceso de aprendizaje de doble circuito. Si los practicantes ven su teoría como un "producto terminado", enmarcable y publicable, deja de tener la función de herramienta de aprendizaje y se transforma en un artefacto simbólico, básicamente útil para legitimar la propia autoridad de su autor. *"Esta es mi teoría y yo me atengo a ella".* El principio del producto abierto apunta a que la práctica docente es un proceso continuo y que no importa cuán exitoso uno piense que es, siempre subsisten problemas que deben ser atendidos. La segunda razón es que lo que transforma los conocimientos y las habilidades de la práctica docente en un bien *colectivo* y no individual. En otras palabras, si uno recurre a los colegas de manera constante para hacerles consultas, esto genera la expectativa de que uno tendrá algo que decir sobre su propio aprendizaje. También genera la expectativa de que los colegas están insertos en un proceso de aprendizaje, y si *uno* comparte algo interesante sobre su aprendizaje, *ellos* también debieran tener algo relevante que decir sobre el propio. Con el tiempo, las personas aprenden que es aceptable incorporar las ideas de otros en su práctica y a pedirles consejo a los colegas a la hora de enfrentar problemas particularmente arduos.

Según Argyris y Schön, el sentido de desarrollar y valerse de teorías de la acción no es sólo confrontar nuestras ideas con la realidad, sino también desarrollar nuestra capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y comenzar a comprender cómo cada uno de nosotros desarrolla su propia práctica. Si las discusiones y las acciones se reducen a solucionar problemas, nos encontramos con lo que Argyris y Schön denominan una robusta práctica de aprendizaje de circuito simple. Esto significa que cada episodio de solución de problema constituye un evento de mejoramiento singular y aislado, no necesariamente conectado con los restantes. El aprendizaje acumulativo ocurre, según ellos, cuando los eventos están

conectados, de manera individual y colectiva, dentro de un proceso de reflexión, no sólo sobre las soluciones a problemas específicos, sino también sobre cómo mejorar el proceso de aprendizaje de manera que surjan las soluciones. A través de la práctica y de repeticiones sucesivas, los participantes comienzan a reflexionar no sólo sobre las relaciones de causalidad entre lo que hacen y lo que sucede en las salas de clases, sino también sobre el proceso mediante el cual aprenden a cambiar y adaptar sus prácticas en función de los desafíos que les plantean los problemas que están sacando a flote. Así, las buenas teorías de la acción se transforman en destilaciones del aprendizaje que está ocurriendo a nivel individual y organizacional a través del proceso de las juntas pedagógicas.

Para que se produzca un aprendizaje de doble circuito éste tiene que ser iterativo. El hecho de hacer algo "correctamente" la primera vez no significa necesariamente que esté ocurriendo un poderoso aprendizaje. Puede significar que no nos arriesgamos lo suficiente tratando de ampliar nuestra propia capacidad de manejar situaciones que no nos son familiares. El aprendizaje real ocurre a través de un proceso de prueba y error cuando trabajamos en el límite o cerca del límite de nuestros conocimientos y competencias y cuando tomamos en cuenta las evidencias o nos detenemos a examinar si nuestras predicciones sobre lo que va a ocurrir son correctas. De más está decir que la cultura escolar no premia ni refuerza este tipo de comportamiento temerario. El hecho de cometer errores es, en la mayoría de los casos, interpretado como una señal de incompetencia, no de aprendizaje. Sería provechoso que la cultura escolar fuese más indulgente en torno al aprendizaje, pero en el corto plazo no podemos darnos el lujo de esperar a que esta cultura se transforme para proseguir con nuestra labor de mejoramiento pedagógico.

La práctica de las juntas pedagógicas puede ser un refugio seguro para el aprendizaje de doble circuito en un entorno generalmente hostil a esta idea. En nuestro trabajo procuramos crear una atmósfera en la cual los participantes puedan compartir sus ideas más relevantes sobre su práctica docente y también discutir sobre sus fracasos y sus falencias más problemáticas. La confidencialidad es una norma sobre la que insistimos. No se debe hablar sobre personas o problemas específicos sin el consentimiento explícito de la persona involucrada. También utilizamos protocolos de discusión y análisis para que los individuos participen en un marco bien definido y seguro. Y con el tiempo hemos observado que las personas aprenden a exponer sus situaciones más problemáticas y difíciles ante sus colegas y a recibir retroalimentación en un entorno crítico, pero no hostil. En la red de superintendentes de Connecticut mantenemos transcripciones *verbatim* de nuestras discusiones y de manera periódica comentamos extractos, criticando nuestra labor según las normas que hemos acordado.

A medida que el trabajo de las juntas pedagógicas se va centrando en el mejoramiento efectivo de la docencia y que los participantes comienzan a percibir los resultados de ese trabajo en su propia práctica, las exigencias inmediatas del aprendizaje de circuito simple –a saber, conectar la visión y la estrategia con la práctica– tienden a desplazar las exigencias más abstractas del aprendizaje de doble circuito: la oportunidad de reflexionar con franqueza acerca de lo que estamos aprendiendo sobre nuestro propio aprendizaje. Por ello, es importante siempre dejar un espacio disponible en la agenda de las reuniones pedagógicas para reflexionar sobre la práctica docente, los procesos de aprendizaje y para establecer normas claras de franqueza y confidencialidad para respaldar esas discusiones.

En nuestro trabajo, comenzamos por construir una teoría de la acción a nivel individual porque si los líderes escolares por sí solos no son capaces de describir aquello a lo que aspiran, es muy improbable que las organizaciones que dirigen se comporten de manera coherente. Pero no es menos cierto que, a medida que la práctica de los líderes escolares se desarrolla, la labor de construir una teoría de la acción se transforma en un esfuerzo más colectivo en varios sentidos. En primer lugar, como ya vimos, cuando los superintendentes desarrollan y comparten sus teorías de la acción los directores suelen seguirlos, ya sea porque les interesa visibilizar su trabajo o porque están insertos en redes en las cuales se espera esto de ellos. En segundo lugar, muchas veces surge, como en el caso de Cambridge, la necesidad de hacer una pausa durante una iniciativa de mejoramiento que parece no estar dando los resultados esperados para pesquisar cuáles son los conectores que están operando y cuáles no en torno al trabajo. Cuando se llega a ese punto, la teoría individual de la acción se vuelve, necesariamente, una teoría colectiva de la organización y las distintas conexiones entre una etapa del proceso y otra se transforman en conexiones entre una parte del sistema y otra. Finalmente, los elementos centrales del mejoramiento escolar son culturales por naturaleza, es decir, implican que las personas que integran la organización examinen la labor que ésta desarrolla con una mirada renovada y que despejen en lo sustancial el desorden acumulado por reformas anteriores para centrarse en la labor presente. Las teorías de la acción pueden ser importantes artefactos culturales en la medida en que vuelven explícitas las conexiones entre los individuos y la organización que hay que alcanzar para mejorar la calidad de la enseñanza en el aula.

En suma, una teoría de la acción es un conjunto de conexiones de causalidad, generalmente expresadas bajo la forma de *"si…, entonces"* que sirve como guión para

conectar visiones amplias con estrategias más específicas orientadas a mejorar el núcleo pedagógico. El desafío de una teoría de la acción es abrirse camino dentro del desorden predecible de una organización para alcanzar las relaciones clave que tienen que operar para que la docencia y el aprendizaje escolar ocurran. Las buenas teorías de la acción también tienden a fortalecer las relaciones de rendición de cuentas dentro de la organización porque evidencian las dependencias mutuas que se requieren para acometer el complejo trabajo de mejoramiento pedagógico. Las teorías de la acción también constituyen la base para aprendizajes de simple y de doble circuito. Permiten confrontar nuestras hipótesis sobre lo que creemos que funciona con lo que efectivamente funciona. Y también les permiten a los participantes reflexionar de manera individual y colectiva sobre su práctica docente y sobre el proceso de aprendizaje que gira en torno a dicha práctica.

He aquí un par de ideas prácticas para tener en cuenta al momento de elaborar teorías de la acción en el contexto de las juntas pedagógicas:

Más vale una teoría simple e incompleta que ninguna teoría. Es difícil aprender si no se cometen errores y es difícil aprender si no se confrontan las ideas más virtuosas con el contexto real. El proceso de desarrollar una buena teoría de la acción es iterativo por la sencilla razón de que se trata de un proceso de aprendizaje.

Es mejor más cerebros que menos. Al igual que en el proceso de observar y analizar la docencia, el proceso de desarrollar y poner a prueba una teoría de la acción funciona mejor cuando se realiza en conjunto con otras personas que tienen diferentes ideas, cuyas experiencias pueden ser útiles para enriquecer nuestra práctica y que puede que sepan cosas que nosotros no sabemos. La existencia de normas claras de confidencialidad y la franqueza en el diálogo pueden contribuir a que las discusiones colegiadas sobre teorías de la acción sean más potentes.

El desorden es el enemigo de la claridad y la coherencia. Puede que no sea posible modificar el desorden organizacional del sistema de una vez, pero es posible encontrar una senda clara a través de ese desorden mediante una teoría de la acción bien elaborada. El rol de la teoría de la acción no es descifrar el desorden organizacional, sino atravesarlo para llegar al núcleo pedagógico. Es preciso dejar de lado las iniciativas "huérfanas" inicialmente, y no dejar que se interpongan en el camino de la estrategia.

Comparta su teoría de la acción dentro y fuera de su organización. Los debates públicos sobre nuestro propio aprendizaje modelan para otras personas el proceso que uno espera que ellos emprendan en el desarrollo de su propia práctica. Hagamos pública nuestra teoría y trabajemos con otros para que también hagan pública las suyas.

Capítulo 3

El liderazgo como práctica de mejoramiento escolar*

Es un día rutinario en la Escuela Básica de Hamilton, ubicada en una zona urbana del noreste de Estados Unidos. Alumnos y profesores trabajan envueltos en un apacible murmullo. Los pasillos están limpios y ordenados y exhiben en sus muros trabajos escolares. Las salas de clases bullen de actividad. Los estudiantes se desplazan por los pasillos (casi) silenciosamente. El eslogan de la misión de la escuela "Aprendizaje para todos" destaca en el frontis del pasillo principal. El director se pasea entre las salas y recibe el saludo de profesores y alumnos. Hamilton está clasificada en el programa No Child Left Behind *(Ningún niño rezagado)* [1] *como una escuela que necesita mejorar sus resultados escolares. Sus puntajes en matemáticas, de acuerdo al examen estatal, están muy por debajo del nivel requerido para cumplir con los estándares anuales de progreso escolar; los de lectoescritura han oscilado levemente bajo esa línea de medición en los últimos cuatro años. En esa escuela hay estudiantes de cuatro lenguas nativas: creole haitiano, español, chino e inglés. Aproximadamente un tercio de los alumnos asisten o han asistido en los últimos cuatro años a clases de inmersión en inglés.*

En este momento la escuela está centrando sus esfuerzos en la implementación de un nuevo currículo en matemáticas. El sistema escolar, del cual Hamilton forma parte, adoptó hace dos años un currículo muy desafiante y de alto nivel en esta área para aparejarlo con su currículo de alto nivel en lenguaje. Los profesores de Hamilton están teniendo problemas con el currículo porque los obliga a enseñar de otra forma a como están acostumbrados. Una clase normal comienza con la exposición de un problema, luego se les pide a los alumnos que trabajen en grupos y de manera individual para proponer soluciones al

---

* Este artículo fue preparado para la Conferencia Internacional sobre Perspectivas del Liderazgo para un Mejoramiento Sistémico, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Londres 2006.

1 N.de la R. solicitada respecto a No child behind- es una normativa legal que entró en vigencia en 2002 y busca asegurar el cumplimiento de estándares de competencias básicas para los estudiantes.

problema. Durante ese proceso se supone que el profesor entrega orientaciones generales a los alumnos sin transmitirles instrucciones directas. Al trabajo individual y grupal le sigue una presentación realizada por algunos estudiantes que es luego comentada por los otros alumnos.

De acuerdo a las observaciones del director, en la mayoría de las salas de clases los profesores son incapaces de alejarse de la instrucción como principal técnica pedagógica; tienden a centrarse en aspectos relacionados con los procedimientos a expensas de los conceptos matemáticos. Muchas veces no acaban de entender los conceptos matemáticos que debieran enseñar y no tienen el objetivo que los alumnos rindan al nivel que el currículo requiere. "Hay un desfase entre la capacidad de nuestros estudiantes y el nivel del currículo", señala un profesor. Sin embargo, un poco más lejos, por el mismo pasillo de la escuela, hay una clase donde el currículo está siendo implementado con mucho éxito por alumnos similares a los de las otras clases. Este profesor –un profesional destacado en Hamilton– se ha transformado en un profesor modelo en el distrito. El equipo del distrito, encargado del desarrollo curricular, lleva regularmente personas a observar sus clases. Sin embargo, los otros profesores de Hamilton nunca han observado a este profesor.

El director de Hamilton está apesadumbrado. "He hecho todo lo posible para involucrar a los profesores en esta iniciativa, pero no estamos logrando ningún avance más allá del entusiasmo inicial que sintieron cuando comenzamos a trabajar con contenidos de mayor nivel. Pienso que estamos todos bastante desmoralizados. El sistema de medición es implacable, sin importar si uno sabe o no lo que está haciendo. Si volvemos a situarnos por debajo de los índices de progreso anuales, aplicarán medidas correctivas, lo que implica sanciones aún más estrictas. No veo cómo eso podría ayudarnos. Seguimos siendo la misma escuela, con los mismos profesores y los mismos alumnos. ¿De qué sirve que nos presionen aún más que antes?

La historia de Hamilton tiene muchas variantes en la enorme diversidad de escuelas y sistemas escolares de Estados Unidos. Los administrativos escolares aceptan los términos de rendición de cuentas por desempeño aún cuando suelen protestar por la forma en que este sistema los trata. Los profesores están trabajando prácticamente en el límite de sus conocimientos y capacidades didácticas. Los sistemas escolares están introduciendo cambios que, según ellos, los llevarán a niveles superiores de desempeño; para ello, muchas veces, como en el caso del distrito de Hamilton, se toman serios riesgos al adoptar un currículo de muy alto nivel que exige, de parte de profesores y alumnos, una forma diferente de trabajo. Pero en muchas instancias –probablemente en la mayoría– llega un momento en que se sienten empantanados sin tener una clara noción de cuál es el paso siguiente.

Este artículo versa sobre el papel que juega el liderazgo en el mejoramiento de escuelas como la de Hamilton. El distrito de Hamilton cuenta con numerosos establecimientos escolares que he visitado durante los últimos cuatro o cinco años. Son escuelas que luchan a duras penas para cumplir con lo que se espera de ellas en términos de rendición de cuentas, concepto que sólo entienden de manera básica. Las personas que trabajan en estas escuelas están empeñadas en realizar una buena labor. Se sienten ligadas a los alumnos a quienes les toca enseñar. En su mayoría están conscientes de que no están haciendo una muy buena labor en términos de rendición de resultados, pero no tienen una clara noción de cómo actuar de forma diferente. Muchas veces se les plantea el desafío de brindar una enseñanza de mayor nivel, como sucede con la adopción de un nuevo currículo de lenguaje y matemáticas en el distrito de Hamilton. Se sienten desafiados por este currículo pero muchas veces, por no decir generalmente, no se sienten respaldados en sus esfuerzos por aprender a enseñar de otras formas. El ejemplo del profesor al final de pasillo que parece estar obteniendo mejores resultados no les resulta convincente. Viven en su propio mundo con sus alumnos. Líderes con buenas intenciones están tratando de cambiar estas escuelas, muchas veces con ideas muy simples respecto de cómo se realiza este cometido.

En este artículo se explora la relación entre **rendición de cuentas y liderazgo**. Nuestro argumento es el siguiente: los sistemas de rendición de cuentas funcionan en la medida que involucran los conocimientos, las habilidades y el compromiso de las personas que trabajan en las escuelas. Efectivamente, el éxito de una política de rendición de cuentas depende del desarrollo de lo que yo denomino *prácticas de mejoramiento*, a saber, estrategias explícitas para desarrollar y diseminar los conocimientos y las habilidades en las aulas y las escuelas. Las políticas de rendición de cuentas tienden a poner escaso énfasis en los conocimientos y las habilidades y excesivo acento en las mediciones y el control regulatorio. Para corregir esta distorsión se requiere un cambio en la relación entre política y práctica, particularmente en lo que respecta a la definición y el desarrollo de liderazgo. En este artículo se expone una teoría de la rendición de cuentas que difiere del enfoque reflejado en las políticas educacionales y se presenta un modelo de liderazgo escolar consistente con esta nueva teoría. También se proporciona un modelo de trabajo inicial de cómo el mejoramiento escolar opera como proceso de desarrollo y cómo pueden utilizarse las políticas para incrementar las capacidades de liderazgo en aras del mejoramiento escolar. No es esperable que una política de rendición de cuentas se traduzca en un mayor desempeño escolar si no se realiza una inversión sustancial en capital humano con miras al desarrollo de la práctica de mejoramiento escolar de una amplia gama de líderes escolares.

(Si) La rendición de cuentas es la política. (Entonces) El mejoramiento es la práctica.

La idea de una rendición de cuentas ligada al desempeño está muy anclada en las políticas educacionales de casi todos los países democráticos industrializados. Las raíces sociales, económicas y políticas de estas políticas educacionales merecen un exhaustivo análisis.[2] Para el propósito de este estudio basta con señalar que estas raíces son profundas y que la orientación de estas políticas es muy poco proclive al cambio.

Las políticas educacionales hablan de "responsabilizar a las escuelas por sus resultados." Se supone que a través de la aplicación de una combinación de estándares de desempeño, esquemas de clasificación, supervisión y sanciones, las escuelas y las personas que trabajan en ellas acabarán por entender lo que los elaboradores de políticas (y probablemente la sociedad en su conjunto) espera de ellos y, con el paso del tiempo, cambiarán su comportamiento de manera individual y colectiva para cumplir con esas expectativas. Visto así, las políticas producen desempeño. Lo interesante de esta formulación es que, aun cuando predomina en el discurso político, hay muy pocos elementos en la historia de las intervenciones sociales o en la práctica escolar que la respalden.

El primer problema está en atribuir el efecto (el desempeño) a la causa (rendición de cuentas). Se puede, ciertamente, medir los efectos "agregados" de las políticas de rendición de cuentas sobre el desempeño escolar, y los investigadores en política educacional lo hacen cada vez que pueden reunir datos (lo que demuestra la validez de la primera ley de instrumentos de Kaplan: "Entréguesele un martillo a un niño y de pronto todas las cosas en el mundo necesitan ser martilladas"). Estos estudios son efectivos para generar debate y reforzar o desacreditar una política, elementos esenciales del comportamiento institucional de las democracias. Pero tienen poco y nada que ver con las relaciones reales de causa y efecto que determinan la eficacia o el desempeño de una escuela.

Sabemos de manera explícita, desde hace por lo menos treinta años, y de manera implícita hace mucho más tiempo, que no es la política o el programa lo que produce directamente el efecto. Sabemos que si las políticas llegan a producir algún efecto lo hacen alterando la distribución de los efectos en torno a una mediana, generalmente de manera marginal. Por consiguiente, el efecto principal de cualquier política es prác-

[2] Véanse Richard Elmore, "The Politics of Accountability", en proceso, 2006; Paul Manna, School's In: Federalism and the National Education Agenda (Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2006); Elizabeth Debray, Politics, Ideology, and Education: Federal Education Policy During the Clinton and Bush Administrations (New York: Teachers College Press, 2006).

ticamente insignificante en tanto constructo científico, mientras que la distribución de los efectos es mucho más significativa. Esta es una idea difícil de explicar en términos políticos. Por ejemplo, seguimos hablando sobre los principales efectos de las escuelas subsidiadas y semiautónomas[3] pese al hecho de que estos efectos son generalmente pequeños y varían de un estudio a otro, y pese al hecho de que gran parte de la información sobre los efectos de estas intervenciones está relacionada con su distribución y no su efecto principal. También sabemos que el efecto principal de cualquier intervención es generalmente muy discreto, relativo al ruido ambiente en el contexto más amplio. Es virtualmente un hecho dado que la variabilidad en los efectos entre diferentes escuelas, en el marco de una determinada intervención, excede la variabilidad entre las propias intervenciones o entre la intervención y la condición de control. En palabras sencillas esto significa que en cualquier intervención social a gran escala lo que predomina es el contexto. En el lenguaje vetusto del análisis de varianza, los efectos de la interacción predominan sobre los efectos principales. Los efectos más útiles para el análisis de políticas, y también los menos estudiados, son los efectos de la interacción.[4]

Pese a los reiterados patrones que arroja la investigación sobre políticas, el discurso sobre política educacional sigue centrándose en los efectos principales, como si el mundo estuviera organizado en torno a políticas claramente delineadas y como si cualquier cosa importante que sucede en el mundo estuviera directamente ligada a una decisión política de algún individuo cuyo destino electoral depende de su éxito. Esta concepción errónea no es producto de una comprensión del mundo real en el que operan las políticas, sino de una estructura de incentivos dentro de la cual operan quienes diseñan las políticas. Los efectos de interacción no generan dividendos políticos. En el contexto de la rendición de cuentas y del liderazgo escolar, el enfoque de política centrado en los "efectos principales" ha producido un sinnúmero de concepciones erróneas que han resultado muy costosas. Una de ellas es que el desempeño escolar mejorará en la medida que las escuelas y los sistemas educativos "implementen" una política de rendición de cuentas. En este esquema, el gobierno federal responsabiliza a los estados; los gobernadores y las asambleas legislativas responsabilizan a sus agencias estatales; las agencias estatales responsabilizan a los

[3] N. de la R. Las escuelas semiautónomas o charge schools son establecimientos privados que reciben fondos del estado.

[4] Véanse Richard Elmore, "Getting to Scale with Good Educational Practice" en Elmore, School Reform from the Insider Out: Policy, Practice and Performance (Cambridge: Harvard Education Press, 2004); Cynthia Coburn,."Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change" Educational Researcher, 32(6), 3-12; Amanda Datnow, et al., School Reform Through a Highly-Specified Curriculum: Implementation and Effects of the Core Knowledge Sequence." American Educational Research Journal, 36, 543-597.

sistemas escolares; los sistemas escolares responsabilizan a las escuelas y los líderes escolares responsabilizan a los alumnos y profesores. Por supuesto, sabemos desde hace mucho tiempo que este modelo de implementación de política, basado en la "fidelidad" o el "cumplimiento", nunca ha funcionado.

Las políticas no "funcionan" en la medida en que obligan a todo el mundo –en este caso, a las escuelas– a hacer lo que la política indica, sino en la medida que movilizan diferentes actores del sistema escolar en una dirección similar, valiéndose para esto de diferentes tipos de instrumentos de política. Como ya hemos dicho, este enfoque parece demasiado complejo y matizado en un mundo en el que los bonos políticos se obtienen realizando algo visible y adjudicándose su autoría.

Una concepción errónea, basada en los efectos principales, que puede resultar aún más costosa, es aquella que postula que las escuelas pueden lograr mejores resultados si se les entrega información clara sobre su desempeño. Según este enfoque, el hecho de brindar información clara a las escuelas y sus comunidades acerca de su desempeño tendrá un efecto galvanizador sobre las personas que trabajan en ellas y las llevará a realizar algo que no habrían hecho de no existir este factor, en aras de mejorar la docencia y el desempeño escolar.

Cuando converso con mis estudiantes y practicantes acerca de esta visión de la rendición de cuentas, les pido que imaginen escuelas, a gran escala, en las que los profesores han guardado en sus cajones privados sus mejores ideas y prácticas pedagógicas, guardándolas para el día en que el sistema de rendición de cuentas los sacuda. Entonces, mágicamente, las buenas ideas salen del cajón y, en un mismo acto de magia, mejora el desempeño escolar.

En realidad, las personas en las escuelas trabajan muy al límite de sus conocimientos y habilidades. El mero hecho de entregarles información sobre su práctica, sin modificar ningún otro factor, la mejorará. Si se les entrega información, además de nuevos conocimientos y habilidades, en condiciones adecuadas, ***puede*** que eso se traduzca en una mejora en su práctica, lo que, a su vez, ***puede*** *que* resulte en un mayor desempeño escolar. En los años 70, Thomas Schelling, Premio Nobel de Economía, expresó esta idea en los siguientes términos: "*hacer lo correcto versus saber qué es lo correcto*". La política de rendición de cuentas, tal como se practica actualmente, no establece esa distinción.

Nunca deja de sorprenderme, al trabajar con diversas escuelas y sistemas escolares en torno a temas de rendición de cuentas y de mejoramiento escolar, lo poco que saben acerca de temas que me parecen cruciales en el proceso de mejoramiento escolar. Es preciso señalar que estas escuelas han estado operando bajo

un sistema de rendición de cuentas basado en el desempeño por, a lo menos, una década. Estuvieron sujetas a estrictos sistemas estatales de rendición de cuentas antes de la aparición del programa "Ningún Niño Rezagado". En su mayoría han asumido que la rendición de cuentas, en aras del mejoramiento escolar, es su presente y futuro. Pueden decir, en términos generales, en qué punto se encuentran en algunos grupos de escuelas y distritos, y pueden indicar si están siendo sujetos a algún tipo de sanción, de acuerdo a las políticas de rendición de cuentas. En ese sentido han internalizado el mensaje principal de la política de rendición de cuentas. Pero prácticamente no tienen idea cómo responder de manera eficaz a la política de rendición de cuentas, ya sea a nivel de las escuelas o del sistema escolar en su conjunto. El grupo de escuelas con que trabajo es sumamente bi-modal. La mayoría sólo tiene una idea muy rudimentaria de cómo actuar frente a las políticas de rendición de cuentas. Una minoría significativa dispone de estrategias relativamente bien diseñadas y una minoría aún más pequeña dentro de este grupo cuenta con estrategias que parecen estar funcionando. Un pequeño porcentaje se sitúan entre la amplia mayoría que no saben lo que están haciendo y la minoría significativa que parecen saberlo. Si la política de rendición de cuentas estuviera "funcionando" esta repartición de escuelas tendría un aspecto muy diferente. Si los elaboradores de políticas estuvieran interesados en los efectos de la política de rendición de cuentas, sabrían algo acerca de esta repartición y estarían intentando tomar alguna medida al respecto. En realidad, la política de rendición de cuentas no funciona cuando no considera los requerimientos de conocimientos y habilidades necesarios para su éxito. Estos requerimientos varían considerablemente de un entorno a otro.

Lo que le falta a la actual concepción de rendición de cuentas es una ***práctica*** de mejoramiento escolar que complemente la ***política*** de rendición de cuentas. Hasta aquí la política de rendición de cuentas descansa, en gran medida, sobre una base blanda, inestable y poco fiable de conocimientos, habilidades y prácticas. Si bien la distribución de los efectos es ampliamente conocida, esta distribución no es parte de las discusiones periódicas sobre las políticas educativas. Valiéndonos del lenguaje de Schelling, en estas condiciones importa muy poco si las personas quieren hacer lo correcto –en su mayoría, sí lo quieren–, porque muchas de ellas no saben en qué consiste lo correcto o cómo hacerlo. Más aún, y esto resulta todavía más desalentador, la política de rendición de cuentas misma está basada en la premisa de que las personas no necesitan saber, porque lo único que se necesita es hacer lo correcto.

En una estructura institucional donde la gestión de las escuelas está crecientemente definida por la rendición de cuentas en función del desempeño, ***el liderazgo***

es la práctica del mejoramiento, nos guste o no nos guste.[5] Podemos discutir sobre definiciones más amplias y filosóficas del liderazgo escolar, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad de mejorar la calidad de la práctica pedagógica. En el corto plazo, esta labor tendrá que ser realizada en un entorno que no reconoce el valor o la necesidad de la práctica.

En suma, las políticas de rendición de cuentas no funcionarán si no están acompañadas de su correspondiente práctica de mejoramiento escolar. Más aún, la práctica tiene que operar a gran escala y distribuirse de manera tal que claramente altere la distribución de la calidad y el desempeño entre las salas de clases y las escuelas. Que yo sepa, nadie ha asumido este problema en ningún sistema educacional de un país industrializado. ¿Vale la pena hacerlo o a lo menos intentarlo? ¿Qué características tendría una práctica como ésta? ¿Qué conocimientos y habilidades se requieren para implementarla? ¿Y qué tipo de infraestructura institucional se requeriría para desarrollarla y brindarle el respaldo necesario?

Un enfoque alternativo de la rendición de cuentas y del liderazgo

Para alcanzar los conocimientos y habilidades de liderazgo para el mejoramiento escolar, debemos tener un enfoque de trabajo alternativo respecto de la rendición de cuentas. En nuestro trabajo en este campo hemos descubierto que es útil pensar en la rendición de cuentas como un problema de ***respuesta institucional***, en lugar de verlo como un tema de implementación, cumplimiento o fidelidad. Las escuelas no "incorporan" la rendición de cuentas súbitamente como consecuencia de una política diseñada en un lugar remoto e implementada en otro; las escuelas ya ***tienen*** una sistema de rendición de cuentas. Todas las escuelas, sean cuales sean sus características, condiciones o estructura contienen, de manera implícita, una solución para el problema de rendición de cuentas en su contexto y cultura organizacional. Tienen respuestas para las preguntas de ***a quién*** tienen que rendirle cuentas, ***por qué concepto*** y ***de qué manera***. Puede que estas respuestas no sean consistentes con lo que los elaboradores de políticas esperarían, pero eso no quita que las escuelas cuentan con ellas. Algunas escuelas resuelven el problema enfocando su acción en un grupo de apoderados, otras tratando de congraciarse con el superintendente, otras apoyándose en un grupo específico de profesores preferidos. En otras palabras, la política de rendición de cuentas no "introduce" la idea de la rendición de cuentas en las escuelas. Más bien reformula modos existentes de la misma, en torno a una

[5] Cf Michael Fullan, "The New Work of Leaders," Leadership and Sustainability (Thousand Oaks, CA: Corwin, 2005), 45-52.

idea alternativa de rendición de cuentas a una autoridad gubernamental específica, muchas veces remota, y con el objetivo de alcanzar un mejor desempeño.

Así, el efecto de una política de rendición de cuentas no depende de si las escuelas o los sistemas escolares "implementan" una u otra política o de cuán bien lo hacen, sino de cómo ***responden*** a los incentivos que la política establece en su entorno externo. Las políticas de rendición de cuentas son sólo una de las tantas señales a las que las escuelas y los sistemas escolares tienen que responder en su entorno. Más aún, la mayoría de las escuelas operan en múltiples sistemas de rendición de cuentas simultáneamente y tienen que escoger cuál privilegiar en determinadas instancias. El caso más obvio de este fenómeno son las escuelas secundarias que tienen que operar en un sistema de rendición de cuentas basado en el desempeño, el cual juzga su desempeño sobre la base de puntajes obtenidos en pruebas. Al mismo tiempo tienen que operar en un sistema basado en los logros, que juzga su éxito en relación a su capacidad de colocar alumnos en instituciones de enseñanza superior. Estos dos sistemas no están alineados y, de hecho, en muchos aspectos clave, entran en conflicto. En lugar de preguntar si las escuelas y los sistemas "implementan" las políticas de rendición de cuentas, preguntamos cuáles son sus respuestas al conjunto de incentivos que enfrentan, cuáles son los determinantes de esas respuestas y cómo se ajustan a los cambios de dichos incentivos a lo largo del tiempo.

El primer y más obvio hallazgo de nuestra investigación es que las escuelas y los sistemas escolares responden de manera diferente, dependiendo de su ***capacidad*** y de su ***rendición de cuentas interna***. En términos sencillos, que elaboraré más adelante, la capacidad es el fondo de conocimientos y habilidades de que dispone la organización para responder a la presión externa; la rendición de cuentas interna es el grado de coherencia en la organización en torno a normas, valores, expectativas y procesos para completar la labor. Denominamos organizaciones de "alta capacidad" a aquellas que poseen o tienen acceso a conocimientos y habilidades que pueden ser utilizadas para responder a las presiones externas; las organizaciones de "baja capacidad" son aquellas que carecen de estos recursos.[6]

Cuando hablamos de organizaciones con alto nivel de rendición de cuentas interna nos referimos a aquellas que poseen un alto nivel de consenso en torno a ciertos valores y un esquema organizacional que vuelve evidente ese consenso en la práctica; en esa misma línea, las organizaciones con bajo nivel de rendición de

[6] Véanse David Cohen and Deborah Lowenburg Ball, "Instruction, Capacity, and Improvement." Report, Consortium for Policy Research in Education (CPRE), Philadelphia, PA, 1999; David Cohen, Susan Moffitt, and Simona Goldin. "Policy and Practice," CPRE, Enero 2006.

cuentas interna son aquellas atomizadas, con un bajo nivel de consenso y que además poseen una práctica muy variable. No resulta sorprendente que en nuestros estudios la mayoría de las escuelas se ubican en el tramo inferior de la distribución, reflejando una baja capacidad y un bajo nivel de rendición de cuentas interna. Algo que sí puede constituir una mayor sorpresa es que no encontramos diferencias significativas, en cuanto a estos parámetros, entre los diversos tipos de escuela (públicas, privadas, religiosas, semi autónomas, etc.). En nuestros estudios, resulta mucho más relevante el nivel de capacidad y de rendición de cuentas interna de una escuela, que el tipo de establecimiento del que se trate.

La respuesta de una escuela a una política de rendición de cuentas depende en gran medida de las condiciones de su entorno. Es mucho más probable que las escuelas desarrollen capacidades para una docencia y una rendición de cuentas de alto nivel si se encuentran en un entorno institucional que les brinda apoyo. Ahora bien, no se puede concluir que una escuela que opera en un entorno que la apoya responde a ese entorno con acciones que mejoran sus capacidades y su rendición de cuentas interna. Al llegar a cierto punto muchas escuelas se empantanan por razones difíciles de entender y parecen incapaces de hacer un uso productivo de sus recursos. Pensemos ahora en el liderazgo a la luz de este enfoque de la rendición de cuentas. La primera idea que se nos plantea es que el liderazgo provee una función focalizadora, prestando atención a las señales del entorno, priorizando algunas sobre otras, y modelando la solución de la organización al problema de la rendición de cuentas en relación a esas señales. La segunda es que el liderazgo es a la vez un marcador de capacidad y un factor que determina las habilidades de la organización para movilizar y utilizar las capacidades del entorno. Un líder bien preparado es un parámetro de capacidad, pero también influye hasta qué punto la organización utiliza sus capacidades internas y desarrolla sus capacidades en relación a los recursos externos. Los líderes diestros e informados son generalmente (pero no siempre) agentes de una rendición interna de cuentas de alto nivel, y el liderazgo es instrumental para desarrollar la rendición de cuentas interna.

¡En nuestro trabajo sobre rendición de cuentas y mejoramiento escolar, los líderes "responsables" no son líderes pasivos o reactivos. Esto es, no hacen lo que se les dice que tienen que hacer. Ni siquiera gastan mucho tiempo en tratar de entender y "juegan" con los sistemas de rendición de cuentas en que operan. Actúan de manera más estratégica. Se valen del sistema de rendición de cuentas para posicionarse y posicionar sus organizaciones con el fin de captar recursos y capacidades, y tienden a usarlas como una herramienta para desarrollar una política

organizacional coherente. Los líderes responsables saben que el éxito en un sistema de incentivos basado en el desempeño no está ligado al cumplimiento de directrices, sino al uso estratégico de recursos para mejorar el desempeño, lo que a su vez les permite desarrollar capacidades.

Nótese que no me he pronunciado respecto a si el desempeño, tal como lo define el sistema de rendición de cuentas, es una meta que valga la pena cumplir en algún sentido objetivo, o en relación a algún principio normativo. Contrariamente a lo que nos dicta el sentido común, hemos comprobado que las escuelas que tienen grandes capacidades y un alto nivel de rendición de cuentas parecen obtener buenos resultados en cualquier tipo de prueba, sin importar si su filosofía pedagógica está sintonizada con esas pruebas. También es posible que obtener buenos resuItados en un sistema de rendición de cuentas, basado en el desempeño, no corresponda a estar haciendo lo correcto. Decir que conocemos algunas de las prácticas de líderes muy eficaces que operan bajo las condiciones de sistemas de rendición de cuentas, basados en el desempeño, no es equivalente a decir que lo que están haciendo es lo adecuado para los alumnos o para la sociedad en su conjunto. Tampoco resulta claro que los elaboradores de políticas tengan alguna ventaja en particular para señalar lo que es adecuado, salvo su cargo institucional. En su mayoría, no tienen la pericia para juzgar cuál sería una buena práctica educacional. Las políticas de rendición de cuentas establecen un marco de incentivos dentro del cual los líderes habilidosos aprenden a operar; determinar si lo que hacen vale la pena es otro tema, objeto de muchos debates en el ámbito político, y para el cual nunca han existido respuestas evidentes.[7]

Elementos para comprender las prácticas de mejoramiento

La ***práctica*** del liderazgo es lo que conecta las políticas educativas con el desempeño en las escuelas. Es importante entender el significado de esta afirmación para captar en qué consiste una práctica eficaz. En primer lugar, la práctica ***no*** es un atributo o característica personal de los líderes. Es un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos de manera objetiva. Los estadounidenses tienden a tener teorías esencialistas o de atributos sobre el liderazgo. Desde esta perspectiva, un buen liderazgo es un atributo personal, exclusivo de un individuo, como una postura particular, una expresión facial o

[7] La versión ampliada de esta muy sucinta idea se encuentra en Elmore, "The Politics of Accountability".

un estilo de conversación. (Los estadounidenses también tienen una noción esencialista de la docencia –tema que abordaremos más adelante– y nociones esencialistas de la inteligencia en general).

El problema con los enfoques esencialistas del liderazgo es que nunca pueden generalizarse a gran escala. Por definición, sólo un porcentaje de la población de los líderes potenciales o existentes cuentan con los atributos asociados a un liderazgo eficaz, y esa fracción nunca se acerca a la cantidad requerida para llevar a cabo un mejoramiento escolar a nivel de sistema. Ciertamente la mayoría de las prácticas eficaces de liderazgo son inicialmente el producto de individuos con dotes especiales que actúan de manera creativa. Pero estas prácticas tienen que ser separadas de los individuos que las crearon para poder ser útiles a gran escala. Como me dijo una vez un practicante destacado, "es sólo una genialidad la primera vez que lo haces. Posteriormente pertenece a todos". Para que los patrones de comportamiento se transformen en una práctica, tienen que ser objetivados, separados de los individuos que se valen de ellos.

En segundo lugar, la práctica tiene que estar basada en una teoría de la acción. Un modelo causal que puede ser refutado sobre la base de evidencias respecto de sus resultados. Una teoría de la acción es un conjunto de afirmaciones conectadas entre sí de acuerdo a una lógica, que, en nuestro caso, conectan las acciones de los líderes con sus resultados, en términos de calidad y desempeño, para la organización.[8] Estas afirmaciones pueden estar relacionadas con la asignación de recursos, el diseño y la estructura del perfeccionamiento docente, la creación de redes entre colegas, etc. Las teorías de la acción son fundamentales para distinguir la práctica y las personas. Tienen que ser explicitadas para poder ser compartidas, y tienen que ser evaluadas sobre la base de sus resultados para ser juzgadas. Por supuesto, todas las teorías de la acción son contingentes, es decir, su eficacia varía según los entornos en que son puestas en práctica. Esto no significa, sin embargo, que las teorías no puedan ajustarse para responder a contingencias que son predecibles. Por ejemplo, para que una organización funcione eficazmente en un sistema de rendición de cuentas basado en el desempeño, el liderazgo tiene que ejercer control sobre la asignación de recursos, destinando el tiempo y los fondos necesarios para desarrollar conocimientos y habilidades. Es muy poco probable que este tipo de teoría varíe mucho según el entorno en que es aplicada, pero es probable que las condiciones en las que uno adquiere control sobre la asignación de recursos y las opciones disponibles para el uso de los recursos varíen sustancialmente.

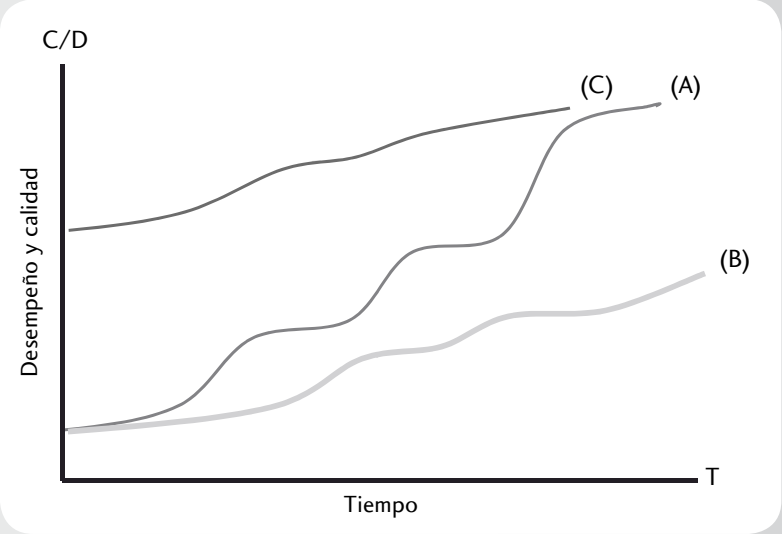
[8] Véase Chris Argyris and Donald Schon, Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. (Reading, MA: Addison-Wesley, 1978).

Tercero, la práctica está inserta en las estructuras particulares de incentivos y en los entornos institucionales específicos en que es desarrollada. Otra forma de decir lo mismo es afirmar que las prácticas no pueden generalizarse, salvo de manera superficial, más allá de los entornos institucionales en que son desarrolladas. Por ejemplo, no es posible transferir el poderoso dominio de la práctica desde el sector privado hacia la gestión de las escuelas sin una labor considerable de especificación, desarrollo y adaptación. Recurriendo nuevamente al ejemplo de la asignación de recursos, puede que existan modelos muy eficaces de asignación de recursos provenientes de otros sectores que sean útiles para los líderes escolares a la hora de planificar una buena gestión del tiempo y el dinero. Ahora, bien, estos modelos no se transforman en "práctica" hasta que son adaptados a los entornos particulares de cada escuela y a las particularidades de los incentivos en esos entornos, y luego incorporados al repertorio de los líderes escolares. La mayoría de las brillantes ideas sobre organización y gestión no dan este paso porque sus defensores no tiene la paciencia o la visión para entender cómo se desarrolla una práctica.

Por último, no estamos interesados en la práctica en general, sino en aquellas que llevan al mejoramiento escolar. Para esos efectos utilizaré una definición sencilla de mejoramiento: ***El mejoramiento equivale a incrementos en calidad y desempeño a lo largo del tiempo*** (véase el gráfico 3.1). En términos gráficos, esto se representaría como desempeño y calidad en el eje vertical, el tiempo en el eje horizontal, y el mejoramiento sería un movimiento más o menos constante en la dirección noreste. Esta definición, por supuesto, plantea la interrogante de qué entendemos por calidad y desempeño, pregunta sobre la que volveré más adelante. Y plantea la interrogante de por qué colocamos el desempeño y la calidad en el eje vertical si, de acuerdo a la cosmología de la rendición de cuentas basada en el desempeño, desempeño y calidad son sinónimos. También me referiré a este punto más adelante. En el intertanto, el desempeño tiende a desplazarse en dirección noreste. Esta definición puede aplicarse a los profesores y las salas de clases dentro de las escuelas, a las escuelas dentro de los sistemas escolares y a los sistemas escolares dentro de las jurisdicciones estatales o nacionales.

¿A qué me refiero, entonces, cuando hablo de "***prácticas de mejoramiento***"? A teorías de la acción que conducen a mejoras sistemáticas en calidad y desempeño a lo largo del tiempo. Lo que quisiera hacer, en primer lugar, es esbozar qué características podría tener una teoría de la acción para ilustrar la idea que desarrollaré más adelante acerca de cómo podríamos pensar el desarrollo del liderazgo en el sector educativo de manera sistémica. Pero debo comenzar formulando una clara advertencia. Estas ideas sobre prácticas de mejoramiento están basadas en mi propio trabajo con escuelas y

Gráfico 3.1: Procesos de mejoramiento escolar



En el gráfico 3.1 las líneas A, B y C representan incrementos en calidad y desempeño de diferentes escuelas a lo largo del tiempo.

sistemas escolares en torno a problemas de rendición de cuentas y mejoramiento escolar, y no en un cuerpo sistemático de investigación, el cual, dicho sea de paso, no existe. Por ende, lo que sigue debe ser visto como el inicio de una conversación sobre prácticas de liderazgo y mejoramiento escolar.

El mejoramiento ocurre en etapas predecibles. Las prácticas de mejoramiento varían según las etapas.

Una escuela donde las decisiones sobre contenidos y docencia son dejadas al criterio de cada clase, donde los profesores no se relacionan para abordar el tema de la práctica pedagógica, donde no hay conversaciones entre profesores o directivos sobre evidencias respecto al aprendizaje escolar, es una escuela con un nivel extremadamente bajo de rendición de cuentas interna. Este tipo de escuelas son relativamente inmunes a influencias externas de cualquier índole porque no tienen receptores para los nuevos conocimientos y habilidades y no tienen posibilidad de utilizarlos cuando disponen de ellos. Para conducir una escuela como ésta a través de un proceso de mejoramiento es preciso generar oportunidades para la discusión y el análisis de las prácticas pedagógicas, crear una demanda de nuevos conocimientos y habilidades, manejar el tiempo y el dinero para promover oportunidades de aprendizaje y abrir la práctica en aula a influencias curriculares y pedagógicas externas.

Una escuela con un buen enfoque curricular y pedagógico, con discusiones periódicas por nivel y centradas en los contenidos sobre práctica docente, y que establece instancias para discutir sobre el desempeño escolar es una escuela con un grado de rendición de cuentas interna relativamente alto. Se requieren habilidades especiales para promover en una escuela cómo ésta el uso de la infraestructura interna para desarrollar y mantener cierto foco y para motivar a los profesores para que enfrenten los cada vez más difíciles problemas de la práctica docente. El problema con este tipo de escuelas es que muchas veces pierden el foco o se vuelven complacientes, o carecen de los recursos para implementar el mejoramiento.

Obsérvese que estas dos escuelas representan dos puntos en un continuo de rendición de cuentas interna. La primera, una organización básicamente atomizada, deficientemente equipada para armar cualquier tipo de respuesta a la presión externa para un buen desempeño o para hacer uso de cualquier tipo de conocimiento externo; la segunda es una escuela que se encuentra en el proceso de desarrollar una rendición de cuentas interna más robusta cuyo problema es cómo hacer uso de este sistema para focalizar más las acciones en torno a los desafiantes problemas de la práctica educativa.

Podríamos imaginar varios puntos en este continuo, pero estos dos son suficientes para ilustrar el problema. El mejoramiento escolar es un problema de desarrollo.[9] Un desempeño y una calidad de alto nivel ***no son un estado,*** sino un punto en una línea continua de desarrollo. Al igual que la mayoría de los procesos de desarrollo, implica una serie de etapas más o menos predecibles. Para conducir una escuela a través de estas distintas etapas es preciso entender, en primer lugar, que se está ante un proceso de desarrollo, y en segundo lugar, cuáles son los elementos distintivos de una escuela en cada etapa de este proceso. Por otra parte, resulta valioso pensar en estas escuelas como un continuo para demostrar que, aun cuando las prácticas de mejoramiento pueden variar según distintas etapas, el mejoramiento en general requiere el dominio de las prácticas en cada etapa. No es

[9] En este punto me permito gentilmente discrepar de mi colega y amigo, Michael Fullan y sus colegas, que publicaron recientemente un libro en el que se valen de la expresión "salto decisivo" para describir el mejoramiento, con lo cual pienso que se refieren a cambios discontinuos en calidad y desempeño que cambian la naturaleza fundamental de la organización. Esta no ha sido mi experiencia trabajando con escuelas y creo que los estudios sobre mejoramiento escolar tampoco avalan esta conclusión, aun cuando pienso que las prácticas que describen en su libro son consistentes en muchos aspectos con lo que yo estoy describiendo aquí. Véase Michael Fullan, Peter Hill, and Carmel Crevola, Breakthrough (Thousand Oaks, CA: Corwin, 2006)

posible entender cómo administrar una escuela con un buen sistema de rendición de cuentas interna a menos que uno sepa cómo se desarrollan esos sistemas. De la misma forma, no se puede crear un sistema de rendición de cuentas internas, salvo que uno entienda qué realidad cabe esperar en un estadio de mayor o menor desarrollo.

La idea de que las escuelas requieren diferentes tipos de líderes, según la etapa de desarrollo en que se encuentran –la teoría contingente del liderazgo– me parece especialmente perniciosa en este contexto. En Massachusetts, en la actualidad, por ejemplo, ciertos grupos abogan por formar especialistas "revertidores de situaciones" para las escuelas con malos resultados. Estos especialistas han sido comparados con las personas llamadas a controlar los incendios en los pozos petroleros –sellan el pozo, apagan el incendio y devuelven el pozo petrolero a la normalidad. Existe la presunción de que este trabajo requiere un conjunto específico de habilidades diferentes de las que se necesitan para administrar escuelas. Entender el mejoramiento como un proceso en desarrollo es la antítesis de este modelo de liderazgo. Si nuestro único propósito es "revertir la situación" de una escuela con malos resultados y luego nos vamos a la siguiente escuela con el mismo propósito, es probable que tomemos decisiones que entorpezcan su desarrollo en el largo plazo. En efecto, la mayoría de las estrategias de corto plazo para revertir situaciones negativas implican un fuerte control administrativo, en lugar de desarrollar el tejido conector interno de la organización necesario para responder eficazmente a los requerimientos en el largo plazo. Estas estrategias también tienen un cierto halo de heroísmo que sintoniza con la idea que se hacen los estadounidenses respecto al liderazgo. "¿Quién era ese hombre enmascarado?" El héroe abandona el poblado envuelto en una nube de polvo.

Más importante aún, es difícil diseñar una práctica del desarrollo del mejoramiento si los practicantes se especializan en escuelas en un estadio específico de desarrollo. Si el proceso es continuo, la práctica también debiera serlo. Los practicantes que han trabajado con escuelas a lo largo de varias etapas y, por ende, han desarrollado una amplia gama de conocimientos y habilidades, son un recurso precioso pues su práctica puede ser captada y enseñada a otros. Estas personas son relativamente escasas y tienden a ejercer su práctica de manera aislada. La mayoría de los sistemas no tienen capacidad para aprender de estos practicantes. En la mayoría de los casos, los sistemas carecen de un conocimiento minucioso de las prácticas docentes que se dan en las escuelas, necesarias para sustentar el mejoramiento. En prácticamente todos los sistemas escolares con los que estoy trabajando en Estados Unidos, los

líderes más capaces e informados son tratados a la vez como mesías y como parias por sus superiores y sus pares.

En pocas palabras, la cultura imperante en la mayoría de las escuelas se caracteriza por una práctica atomizada. La organización escolar refuerza esa atomización minimizando las oportunidades de trabajar colectivamente sobre problemas comunes; por ende, la escuela carece de la capacidad organizacional básica para utilizar cualquier tipo de conocimiento o destreza de origen externo para mejorar sus prácticas. Estas escuelas existen en contextos muy diversos que operan en condiciones específicas también muy distintas en términos de comunidades lingüísticas, niveles de ingreso, cohesión y movilidad dentro de la comunidad, etc. A medida que las escuelas evolucionan hacia niveles mayores de rendición de cuentas internas, generalmente a través de un trabajo deliberado en desarrollar procesos y estructuras internos que pueden, a su vez, utilizarse para desarrollar normas y expectativas comunes en el ámbito de la práctica docente o el aprendizaje escolar, su éxito depende crecientemente de su capacidad para identificar y responder a problemas específicos en su contexto. Las escuelas no mejoran siguiendo un conjunto de reglas, lo hacen desarrollando prácticas que los llevan a lograr buenos resultados con determinados alumnos, en un determinado contexto. Por ende, un mejoramiento sostenido depende de la capacidad de diagnóstico y del desarrollo de normas de flexibilidad en la práctica. Los resultados que logran los líderes en estos entornos dependen de cuán capaces son de implementar un aprendizaje permanente y modelar ese aprendizaje para otras personas en la organización.

El mejoramiento es rara vez, por no decir nunca, un proceso fluido o continuo.

Por lo general, las escuelas o los sistemas escolares, para este efecto, no avanzan mediante un proceso de mejoramiento a un ritmo más o menos estable una vez que lo inician. La mayoría de las escuelas atraviesan períodos en los que se estancan o se encuentran ante un muro que les impide avanzar. Generalmente estos estados ocurren después de que se ha adoptado una nueva práctica, pero antes de que ésta se haya asentado bien en la organización, o después de que una práctica bien asentada cuenta con cierto tiempo de implementación y surgen nuevos problemas que ésta no puede resolver. La versión preliminar de este proceso generalmente se denomina “zambullida en la implementación”. Supongamos que una escuela adopta un nuevo currículo de lenguaje o una extensión de uno preexistente diseñado para estudiantes con serios problemas en lenguaje. Incorporar una nueva práctica en una preexistente, o sustituir una antigua por

una nueva, implica una etapa de aprendizaje, nuevas prácticas y un cambio de mentalidad respecto a lo que es posible realizar. No es raro que las mediciones de desempeño se estanquen, a veces por uno o dos años, y en algunos casos incluso bajen hasta que la nueva práctica pasa a formar parte del repertorio de los profesores y administrativos.

A veces, cuando una práctica está bien asentada en la organización y está asociada con aumentos positivos en calidad y desempeño, pierde su capacidad para producir esos incrementos y el desempeño tiende a volverse plano. La mayoría de las escuelas con que trabajo, después de haber pasado por lo que ellos consideran procesos muy difíciles de incremento de la rendición de cuentas interna y la adopción de nuevas prácticas pedagógicas, alcanzan una meseta al cabo de un año o dos. Para las personas que trabajan en esas escuelas esto es generalmente una experiencia psicológica devastadora. No es raro escuchar a las personas decir cosas como "Creí que lo teníamos resuelto y parecía que lo estábamos haciendo tan bien y de pronto las cosas se estancaron. No sabemos cómo seguir".

Cuando se analiza la evidencia existente sobre desempeño escolar y práctica en aula en estas escuelas surgen varias posibilidades. En primer lugar, muchas veces sucede que algunos grupos de alumnos simplemente no están respondiendo a la nueva práctica. La percepción de éxito de los profesores está alimentada por los estudiantes que sí responden, pero llegado cierto punto la falta de respuesta de algunos alumnos se transforma en un freno para el desempeño general de la escuela. Segundo, muchas veces sucede que los profesores y directores sobrestiman, de manera significativa, el nivel de cambio que ha alcanzado su práctica. Cuando realizamos observaciones más sistemáticas en el aula muchas veces descubrimos que algunos de los componentes más desafiantes de la nueva práctica pedagógica simplemente no están presentes o no lo están con la suficiente fuerza como para modificar el desempeño escolar. Por ultimo, muchas veces sucede que la intervención original no fue lo suficientemente desafiante y la escuela simplemente tiene que bajar sus expectativas respecto a la práctica y el desempeño, lo que supone otro difícil ajuste de las espectativas y las prácticas.

En general, los procesos de desarrollo –biológicos, geológicos, económicos, políticos, organizacionales o humanos– no siguen trayectorias lineales. Un patrón común

de diversos procesos de desarrollo es lo que se denomina "equilibrio puntuado".[10] Puede que las personas o los sistemas avancen relativamente rápido, a veces de manera discontinua, a través de una etapa particular de desarrollo identificada como "progreso". A esta etapa muchas veces le sigue un período de equilibrio, en el que los factores que produjeron el estadio de desarrollo anterior se estabilizan y los factores que han de producir el próximo estadio están en un estado latente e invisible o por lo menos no pueden ser medidos mediante los mismos parámetros que uno utilizaría para evaluar el grado de "progreso". Al equilibrio le sigue, nuevamente, una etapa de desequilibrio en el que una constelación de fuerzas acumuladas produce un desarrollo discontinuo.

El aprendizaje, sea éste de alumnos o de adultos, individual o colectivo, es un proceso en desarrollo. Por lo mismo, no debiéramos esperar que ocurra de manera uniforme y lineal. La práctica del mejoramiento es el manejo del aprendizaje con fines colectivos; por ende, el conocimiento de este desarrollo es crucial en la práctica del liderazgo.

El mejoramiento ocurre por lo menos en tres ámbitos: el técnico, el socio-emocional y el organizacional.[11]

A medida que las escuelas mejoran en lo que hacen se producen a lo menos tres procesos simultáneos: se producen, con cierta consistencia en las distintas salas de

---

[10] El término "equilibrio puntuado" tiene su origen en la biología evolutiva, específicamente en un famoso artículo preparado por Niles Eldridge y Stephen Jay Gould, "Punctuated Equilibria: An Alternative to Phyletic Gradualism" en Schopf, TJM, et al., Models in Paleobiology (San Francisco, CA: Cooper and Co., 1972), 82-115. Eldridge y Gould postulan que los grandes cambios en las especies ocurren en pequeñas poblaciones ubicadas en la periferia de grandes y estables poblaciones centrales. Estos "pequeños islotes periféricos" se transforman en un "laboratorio para el cambio evolucionista" y tiene como resultado cambios discontinuos en la población general. Eldridge y Gould representan el proceso de la evolución como una forma de gradualismo continuo, puntuado por cambios discontinuos. Para una revisión de la controversia en torno al concepto de equilibrio puntuado, véase: Donald Prothro, "Punctuated Equilibrium at Twenty: A Palentological Perspective." Skeptic, 1 (3), 1992, 38-47. La aplicación de este concepto al desarrollo de los individuos y las organizaciones sociales ha sido más implícito que explícito, pero la idea corresponde de manera muy cercana a gran parte de la literatura actual existente sobre desarrollo adulto, desarrollo organizacional y desarrollo económico. Por ejemplo, Albert Hirschman, Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970).

[11] Véanse Robert Kegan y Lisa Lahey, How the Way We Talk Can Change the Way We Work: Seven Languages for Transformation (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002); Ronald Heifetz, Leadership Without Easy Answers (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994).

clases, cambios en la práctica pedagógica que representan formas más poderosas de aprendizaje para los niños y jóvenes y los adultos; se producen cambios en el sentimiento de eficacia de los alumnos, profesores y directivos producto de los cambios en la práctica y en los aprendizajes escolares; y se producen cambios en la estructura, en los procesos y en las normas en torno a los cuales se organiza el trabajo de los estudiantes y los adultos. Si nos imaginamos el desarrollo como una línea más o menos ondulante que va del suroeste al noreste, en un gráfico en el que figura el desempeño y la calidad en el eje vertical y el tiempo en el eje horizontal, la organización está simultáneamente (a) mejorando sus funciones centrales; (b) cambiando la forma en que los adultos y los estudiantes reflexionan acerca de su rol en el proceso de aprendizaje: y (c) incrementando su rendición de cuentas interna mediante una gestión organizacional cada vez más coherente.

Así, la práctica de mejoramiento ocurre en estos tres ámbitos. La acción de los líderes requiere conocimientos, habilidades y fluidez en la práctica en cada uno de estos tres ámbitos y en interrelación. Los líderes no tienen la opción de ser "buenos" en algunos ámbitos y "no tan buenos" en otros; tienen que ser competentes en los tres para ser eficaces. ¿En qué se traduce esto en el quehacer cotidiano? Significa monitorear la práctica pedagógica de manera más o menos continua. Significa promover la creación de estructuras, procesos y normas organizacionales que vuelven transparente la docencia, de manera que ésta pueda ser analizada y modificada en función de la retroalimentación respecto de sus efectos. Significa modelar la investigación y el aprendizaje como dimensiones centrales de la práctica, generando expectativas de que el mejoramiento de la práctica es un proceso continuo. Significa desarrollar prácticas de desafío y apoyo que permiten a las personas lidiar con las dificultades sociales y emocionales que conlleva el mejoramiento. Y significa valerse de las funcionalidades básicas de la organización –estructuras, procesos, normas, recursos– como herramientas para incrementar el conocimiento y las habilidades de las personas dentro de la organización.

Así, la práctica de mejoramiento consiste en volver familiar lo extraño: objetivar la práctica, tratar a las organizaciones como herramientas.

Uno de los aspectos más difíciles a la hora de dominar esta forma de actuar es aprender a tratar la docencia y la organización existentes de manera agnóstica e instrumental. Así como nuestras teorías sobre el liderazgo son esencialistas, nuestras teorías sobre la docencia también lo son. Identificamos la persona con la práctica. Los profesores son considerados "buenos" o "malos", dependiendo de atributos personales inherentes. Los profesores tienden a verse como espejos de su práctica; ***son*** lo que enseñan. Desafiar

la práctica es desafiar a la persona. Este enfoque sobre la docencia es, entre otras cosas, profundamente no profesional más que ***anti*** profesional. Imaginemos un médico señalando que su práctica quirúrgica es sólo producto de gustos personales o un piloto de avión comercial anunciando que está realizando el aterrizaje de la nave basándose en sus criterios estéticos. Es también profundamente anti intelectual –una buena práctica, según el enfoque esencialista, depende de quién eres, no de lo que sabes o de lo que puedes hacer. Pero el principal problema con el enfoque esencialista es que excluye cualquier posibilidad de mejoramiento de la docencia a gran escala. Nunca hay suficientes personas con los atributos "adecuados". Ello transforma un proceso esencialmente de aprendizaje en un proceso de selección y, de paso, hace imposible utilizar los conocimientos y habilidades humanos como el principal instrumento de mejoramiento.

Lo mismo puede decirse de la postura estándar de los líderes escolares respecto de sus organizaciones. La estructura, los procesos, las normas y los recursos son lo que son en el enfoque esencialista; el rol del líder es operar con ellos, no utilizarlos como instrumentos para hacer que las cosas sucedan. Cuestionar el funcionamiento de la organización es sacar a flote todos los acuerdos, implícitos y explícitos y todos los ajustes a que han sido sujetos los individuos, sus intereses y sus (in) competencias. Afirmar que la estructura es instrumental al aprendizaje es afirmar que los intereses colectivos de la organización se superponen a los intereses individuales de sus integrantes. Generalmente, las escuelas de bajo desempeño y atomizadas son sólo organizaciones nominales; en realidad son residuos solidificados de intereses privados.

Hemos aprendido a utilizar prácticas específicas, adaptadas de otras profesiones, para desarrollar la capacidad por parte de los líderes de objetivar su propia práctica y de ayudar a los practicantes a aprender a tratar la organización en que trabajan de manera agnóstica e instrumental. Una práctica implica el uso de protocolos para observar, analizar y desarrollar la acción pedagógica. Observamos la práctica docente valiéndonos de protocolos que se centran en la medida de lo posible en la evidencia visible en la sala de clase, no en los atributos personales del profesor y no en la postura normativa del observador respecto de lo que está siendo observado. También usamos protocolos para discutir acerca de aquellas observaciones que puede que se centren principalmente en desarrollar un conjunto de evidencias a partir de las cuales podamos realizar inferencias respecto del aprendizaje y del desempeño escolar. Intentamos, en la medida de lo posible, centrarnos en las evidencias que presentan las personas en los cargos de liderazgo para justificar sus prácticas o sus teorías de la acción, en lugar de hacerlo en los atributos personales de los líderes. El uso de protocolos despersonaliza la práctica y por esta vía transforma la práctica en algo que puede ser cambiado a través del aprendizaje y nuevas prácticas.

Otra técnica que utilizamos con los practicantes cuando trabajamos en sus teorías de la acción es pedirles que especifiquen, en términos muy sencillos, cuáles son las conexiones causales entre lo que ellos influencian o controlan y lo que están tratando de lograr en términos de calidad y desempeño. Nuevamente, el valor de este trabajo es que ayuda a los practicantes a objetivar su práctica, ponerla en términos que otra persona pueda entender. Y, si es necesario, que pueda ser utilizada para comunicarse con otros y enseñarles cuál es la línea de pensamiento y de acción subyacente. También despersonaliza la práctica, para que las personas se sientan libres de tratar sus propios valores y creencias más profundas como propuestas empíricas que puedan estar sujetas a verificación a través de evidencia acerca de los efectos que producen.

Gran parte de la práctica de mejoramiento realizada por los líderes consiste en hacer visible lo invisible. La mayoría de las personas que ocupan cargos de liderazgo en el sistema escolar están más o menos socializadas con una cultura relativamente disfuncional. Parte de ese proceso de socialización es aprender a considerar como evidentes la mayoría de los aspectos de la organización así como su cultura y de centrarse en una gama pequeña de cosas que la cultura imperante indica que pueden hacerse. Parte del proceso de enseñarles a los líderes a manejar activamente el proceso de mejoramiento es volver explícitas y sujetas a análisis y cambio todas las reglas, normas y acuerdos implícitos.

Trabajamos con los líderes en los elementos culturales centrales de sus organizaciones: los horarios, la asignación de los docentes a los diferentes niveles y clases, el uso de tiempo de preparación de las clases, el uso de las reuniones, el manejo del tiempo y de los recursos financieros, los procesos de consulta y planificación, etc. Con cada uno de esos artefactos intentamos que los líderes expliquen cómo pueden ser utilizados para focalizar la práctica pedagógica, para generar desafíos y brindar apoyo a los profesores y alumnos, para crear oportunidades que puedan potenciar los conocimientos y las habilidades.

Así, en lugar de tratar los elementos preexistentes en la organización como limitaciones para la acción, intentamos llevarlos a que los traten como instrumentos para hacer que las cosas sucedan. A medida que el mejoramiento progresa, el liderazgo se refracta.

Hasta ahora, para simplificar las cosas, he cometido la falacia de confundir liderazgo con rol. Me he referido a “líderes” y “profesores” como si fueran mutuamente categorías exclusivas y he dejado la impresión de que el liderazgo es inherente a la autoridad de un cargo –en la rectoría, en la superintendencia, etc. Es hora de corregir esa falacia.

Tal como lo sugiere la literatura sobre comunidades de prácticas, el aprendizaje colectivo requiere una cognición distribuida. A medida que las redes u organizaciones mejoran en lo que hacen, se tiende a desarrollar una experticia en múltiples puntos, se desarrollan redes de influencia en torno a esos puntos y el liderazgo tiende a volverse un concepto más definido por la experticia que por el cargo. La literatura sobre comunidades de prácticas tiende a romantizar este proceso, sugiriendo que la organización formal juega un papel mínimo o ningún rol en el desarrollo y la distribución del conocimiento y de la práctica. De hecho, hay situaciones en las cuales el desarrollo de la práctica depende más de redes sociales que de la organización formal –bandas de *punks*, danza moderna y meditación, por ejemplo. Pero el problema de mejorar la práctica y el desempeño en torno al aprendizaje no corresponde a una de esas situaciones. El mejoramiento de la práctica educativa a gran escala requiere algún tipo de infraestructura formal y, a medida que progresa el mejoramiento, el liderazgo tiende a seguir las exigencias del aprendizaje, individual y colectivo, en lugar de las exigencias de las organizaciones formales.

La metáfora de la refracción es útil, por no decir exacta. La idea básica es que las cualidades y dirección de la luz cambian cuando ésta pasa a través de diferentes medios –aire, agua, lentes, etc. La idea es que el liderazgo adquiere formas sustancialmente diferentes en organizaciones que se encuentran en fases preliminares de mejoramiento y en organizaciones más avanzadas. Las ***prácticas*** de liderazgo se vuelven sustancialmente más complejas y poderosas a medida que éstas incorporan la energía y el compromiso de las personas dentro de la organización. En las etapas preliminares de mejoramiento, las organizaciones se apoyan en definiciones de liderazgo basadas en roles y, a medida que superan estas etapas, tienden a incorporar prácticas de mejoramiento a los roles tradicionales. Los directores asumen mayor responsabilidad en el ámbito pedagógico y muchas veces procuran convertir otros roles administrativos de la organización en roles de apoyo pedagógico –asistentes de dirección, por ejemplo. A medida que el proceso de mejoramiento avanza, se vuelve más evidente que las definiciones de liderazgo basadas en roles son inadecuadas, por un lado, porque los profesores que se toman en serio el mejoramiento de sus prácticas se vuelven más expertos en temas pedagógicos que sus supervisores y, segundo, porque el flujo de trabajo dentro de la organización se vuelve demasiado demandante y complejo como para que sea manejado exclusivamente desde la cúspide. Así, las tareas de liderazgo tienden a diseminarse en la organización.

Obsérvese que dos cosas están ocurriendo de manera simultánea a medida que el liderazgo se refracta –las personas están aprendiendo a utilizar su propia experticia

individual para fines colectivos y también están aprendiendo un nuevo conjunto de conocimientos y habilidades relacionados con un trabajo inter organizacional. A medida que avanza este proceso, las personas en cargos de liderazgo formal cada vez gestionan menos de manera directa y más de manera indirecta. Su trabajo consiste menos en una gestión directa de las condiciones que influyen sobre la docencia y el desempeño y están más relacionadas en manejar el aprendizaje y desarrollo profesional de las personas cuya responsabilidad afecta de manera directa la enseñanza.

Este proceso puede funcionar mal por múltiples razones. Una de las razones más frecuentes se observa cuando los líderes formales subestiman el nivel de complejidad y las exigencias del trabajo a medida que la organización comienza a mejorar y no adaptan la estructura de la organización a las tareas que ésta tiene que acometer. A medida que los profesores comienzan a diferenciarse en términos de su experticia, los líderes no logran captar lo que está sucediendo y siguen manejando la organización como si todos sus integrantes fueran iguales. Por ejemplo, no es inusual que profesores inicialmente muy entusiastas y comprometidos con el perfeccionamiento docente se vuelven cada vez más frustrados a medida que el proceso avanza porque el nivel del desarrollo profesional y del trabajo no aumenta al igual que su experticia. El desarrollo profesional se transforma en una tarea que hay que cumplir en lugar de ser una oportunidad de aprendizaje. La organización no es lo suficientemente flexible para adaptarse a los cambios en su experticia o para utilizar esa experticia como un recurso para la organización. Muchas veces las personas con autoridad formal se sienten amenazadas con la idea de que otros puedan saber más de lo que ellos saben acerca de funciones clave de la organización.

Otra causa común de malfuncionamiento del proceso de diferenciación se observa cuando los líderes cambian la forma de la organización sin cambiar la naturaleza del trabajo. Muchas veces los directores no pueden renunciar a la gestión directa de la docencia una vez que han tenido la experiencia de ser exitosos en este ámbito. Diseñan de manera deliberada la organización de tal forma que las personas que tienen experticia son tratadas como especialistas y no como líderes –reducen el rango de responsabilidades y tratan a las personas como subordinados en vez de considerarlos agentes activos del mejoramiento. Así, pierden casi todas las ventajas de la experticia y reducen el rango de aprendizaje disponible para otros en la organización.

Mientras más avanzado el proceso de mejoramiento, más complejo el trabajo, más complejos los procesos de liderar el trabajo, y más distribuido el trabajo. El concepto de liderazgo distribuido ha adquirido mucha visibilidad y por una buena razón. En su núcleo, el liderazgo distribuido describe cómo la experticia y la

influencia están distribuidas en las escuelas y los sistemas escolares. En general, y consistente con nuestro trabajo sobre rendición de cuentas interna, mientras más densas las redes en una escuela específica, mayores las probabilidades de que esa escuela responda de manera eficaz a las exigencias externas. Un tema que la literatura sobre liderazgo distribuido no trata directamente, aunque sí de manera implícita, es la práctica del liderazgo en un sistema distribuido y cómo ésta evoluciona. Mi sensación, tras observar varias escuelas en procesos de mejoramiento escolar, es que éstas no se limitan a ***distribuir*** el liderazgo –esto es, a darle mayor influencia a las personas con experticia– también ***desarrollan*** liderazgo, es decir, crean un cuerpo común de conocimientos y habilidades asociados con la práctica del liderazgo y le brindan oportunidades a las personas para incorporarlo a su quehacer.

Una pregunta que hacemos con frecuencia durante nuestras visitas a escuelas es "¿Quién dirige la reunión?" Muchas veces se nos pide que observemos reuniones de planificación de diferente tipo en escuelas. Un buen parámetro para determinar cómo está definido, distribuido y desarrollado el liderazgo es verificar a quién designa la organización para presidir la reunión. Muchas veces en organizaciones avanzadas, el director participa pero no dirige la reunión. Cuando las explicaciones acerca de quién dirige la reunión tienen que ver con temas de autoridad formal, está claro que estamos ante una definición de liderazgo basada en roles. Cuando las explicaciones están relacionadas con quién tiene la experticia y a quién le corresponde incorporar nuevas destrezas, entonces está claro que la organización tiene un enfoque más desarrollista.

El desempeño y la calidad no son perfectamente sinónimos. Un proceso de mejoramiento requiere poner atención sobre ambos.

En este ensayo he utilizado casi indistintamente calidad y desempeño como índices de mejoramiento. Es hora de abrir estos conceptos. La *calidad* es un asunto de juicio profesional. El *desempeño* es un asunto de medición externa. Ambos son esenciales para un mejoramiento a gran escala. Una ilustración y algunas analogías ayudarán a ilustrar esta idea.

Existe en la actualidad un cuerpo de conocimientos sobre la adquisición de destrezas para la lectura en los primeros niveles de enseñanza. Consiste en un conjunto de prácticas relativamente bien definidas, acompañadas de un conjunto de evidencias sobre el efecto de esas prácticas. Cuando el conocimiento en un ámbito alcanza este estadio de desarrollo, es profesionalmente irresponsable no utilizarlo. Las prácticas constituyen índices de calidad, es decir, podemos decir que esperamos observar ciertas prácticas en las escuelas y salas de clase como un índice de calidad en

esos entornos. La evidencia sobre los efectos de la práctica constituye el desempeño y la medición externa del desempeño constituye el núcleo de la rendición de cuentas. En el sector de la salud hay estándares tácitamente incorporados en la práctica de los médicos y en la organización de la práctica. Estos estándares definen la calidad. También medimos los efectos de la práctica y monitoreamos el desempeño de las organizaciones de atención de salud como forma de tomar decisiones sobre desempeño y costo-eficiencia.

El problema surge cuando, como sucede inevitablemente, hay desconexiones entre calidad y desempeño. Como ya se dijo, las prácticas asociadas con una buena enseñanza de lectura muchas veces no funcionan en ciertos contextos para ciertos niños, y recae en en ejecutor de la práctica pedagógica, la responsabilidad de dilucidar por qué no están funcionando y hacer algo al respecto. En ese caso, puede que la escuela haya alcanzado el estándar de calidad respecto a la enseñanza de lectura, pero no respecto a desempeño porque el estándar de calidad no cubre la situación particular en que se encuentra.

De la misma forma, muchas escuelas obtienen mejores resultados en mediciones de desempeño que en inspecciones sobre su práctica. Las escuelas en general, y las de alto desempeño en particular, producen gran parte de su desempeño con capital social, no con pedagogía. Las familias y las comunidades asumen gran parte del rol de educar a los jóvenes, muchas veces directamente, como cuando se contratan servicios de tuición para compensar las falencias de la práctica docente en las escuelas; muchas veces indirectamente, por ejemplo generando presión sobre el desempeño de los niños, al margen de lo que la escuela hace al respecto. Por este motivo es prudente tratar con cierto escepticismo a la población de las escuelas de alto desempeño como fuente de prácticas "exitosas" o de una docencia de "alta calidad". Mi experiencia de trabajo con escuelas de alto desempeño, por limitada que sea, me indica que se trata de una población extremadamente bi-modal. Algunas escuelas de alto desempeño contribuyen de manera significativa al aprendizaje y al desempeño de los estudiantes a través de la práctica pedagógica. Muchas escuelas de alto desempeño son sorprendentemente mediocres en sus prácticas y producen la mayor parte de lo que hacen con capital social.

En el trabajo de mejoramiento, las mediciones de desempeño rara vez son completamente adecuadas para determinar cuán bien lo está haciendo una escuela o para tomar decisiones acerca de cómo focalizar recursos para mejorar los procesos de enseñanza. La mayoría de las mediciones de desempeño llegan demasiado tarde y corresponden a cohortes de alumnos que ya no están en el nivel en que fueron medidos –los de cuarto nivel son medidos en la primavera y los resultados llegan –con suerte– en otoño; los alumnos de cuarto nivel ahora son de quinto nivel y

nos vemos en la situación de inferir qué podría resultar con los alumnos de cuarto nivel de este año a partir de los datos del año pasado para el mismo nivel. En clases universitarias sobre inferencias, no aceptaríamos un razonamiento tan pobre; en los sistemas de rendición de cuentas lo vemos como una buena práctica.

Adicionalmente, las mediciones externas son demasiado gruesas para usarlas como base de decisiones detalladas sobre docencia. Los puntajes por ítem de las pruebas son muy poco fiables para realizar predicciones sobre un futuro desempeño. Los puntajes por ítemes relacionados con alumnos específicos son aún más precarios. La utilidad de las mediciones externas para los practicantes en las escuelas estriba en su descripción de los efectos globales, no en los datos finos necesarios para tomar decisiones relacionadas con la docencia.

Las mediciones externas de desempeño escolar son útiles sobre todo para las autoridades educativas de alto nivel a la hora de emitir juicios globales sobre el desempeño de las escuelas y los sistemas escolares. Los encargados de la elaboración de políticas argumentan que los datos provenientes de las pruebas deberían ser útiles para las escuelas a la hora de tomar decisiones precisas sobre docencia, (a) porque no tienen nociones básicas de mediciones educacionales para reconocer la diferencia; y (b) porque necesitan justificar el costo y la frecuencia de las pruebas de medición alegando que la pruebas son útiles en general para decisiones de todo tipo.

En esta situación, lo racional para los practicantes escolares es focalizarse en datos de evaluación formativa que están muy ligados al proceso pedagógico –evaluaciones realizadas por los profesores– y monitorear con mucha cautela la calidad de la docencia en función de algún estándar externo. Esto es, de hecho, lo que la mayoría de las profesiones "reales" hacen. Desarrollan estándares de práctica relativamente claros para guiar sus decisiones diarias y monitorean con mucha cautela la consistencia de su práctica en función de esos estándares. Periódicamente, junto a terceros, desarrollan investigaciones empíricas diseñadas para ampliar los límites de los conocimientos y de la práctica, valiéndose de evidencia global sobre eficacia para reforzar o cuestionar las prácticas existentes.

En esta situación, el liderazgo consiste en crear y sostener las estructuras y los procesos necesarios para monitorear y evaluar la práctica con la organización en función de estándares que están, en la medida de lo posible, basados en criterios defendibles fuera de la organización. El ser escéptico acerca de las mediciones externas sobre desempeño es una parte importante de este proceso. Enseñarles a las personas en la organización a realizar su labor, sin estar pendientes de las mediciones

de desempeño y, simultáneamente, adquirir un compromiso con la calidad es parte esencial de la práctica.

En nuestros programas de desarrollo profesional en la Universidad de Harvard tengo la costumbre de hacerle preguntas a los directivos y profesores presentes cuántos de ellos han tomado un curso básico de medición educacional. En un auditorio de 50 a 100 personas normalmente cuento dos o tres. Estas personas son generalmente asistentes de los superintendentes para mediciones escolares y evaluación. Es decir, llevan a cabo las pruebas de medición en sus sistemas escolares. Imaginemos cuál sería el estado de la atención de salud si los médicos no supieran leer electrocardiogramas, electroencefalogramas o radiografías de tórax, no supieran interpretar exámenes de sangre, o no supieran nada acerca de la fiabilidad de estas simples mediciones de diagnóstico. Imagínese lo que sucedería si su médico de cabecera en un centro de salud no supiera interpretar un estudio de investigación que cuestionara la validez del test estándar para el cáncer colo-rectal. Imaginemos lo que significaría ser un practicante en un centro de atención de salud en el cual cada pieza de evidencia requerida para la atención de los pacientes proviniera de una prueba estándar de morbilidad y mortalidad realizada una vez al año por la organización. La organización que ustedes están imaginando es una escuela.

A nivel sistémico hemos creado un régimen de rendición de cuentas sin crear la infraestructura necesaria para que funcione al momento de su puesta en práctica. Este régimen promueve en los practicantes un comportamiento incompetente y carente de profesionalismo –usualmente sin saberlo– con la finalidad de hacer lo que los diseñadores de las políticas –que están igualmente desinformados– quieren que hagan, a fin de obtener bonos electorales. Es difícil, pero no imposible, liderar en un régimen de esa índole. Como mínimo puede decirse que este régimen no está diseñado para promover el tipo de liderazgo que requiere para funcionar.

Las mejoras en desempeño usualmente van rezagadas respecto de las mejoras en calidad.

Los procesos de desarrollo, de los cuales el mejoramiento escolar es sólo uno, son relaciones de equilibrio entre variables clave. Una variable tiene que avanzar antes de que la otra pueda hacerlo; la última variable avanza mientras la anterior permanece constante o declina hasta transformarse en una restricción para la última. En los sistemas biofísicos, cuando se incrementa la provisión de alimentos crece la población de un animal consumidor de alimentos y esta población agota la provisión de alimentos, lo que pone una restricción sobre la población, la que a su vez incrementa la provisión de alimentos, etc.

Tal es la probable relación entre calidad y desempeño en las escuelas. Nuestros juicios sobre lo que es calidad son relativos a un momento en particular y a un particular estado de conocimientos y habilidades. Gran parte de lo que sabemos sobre calidad depende de lo que aprendemos a partir de las mediciones de desempeño. En muchas escuelas con las que trabajo he observado que las mejoras sustanciales en la práctica pedagógica preceden de manera considerable en el tiempo a las mejoras en desempeño. También he notado que la percepción de los practicantes respecto de lo que es posible realizar es muy sensible a lo que ellos consideran como efectos de sus prácticas. Así, por ejemplo, con la introducción de un nuevo currículo en matemáticas que requiere herramientas pedagógicas mucho más complejas por parte de los profesores y un rol mucho más activo por parte de los alumnos, muchas veces observamos que hay cambios significativos en la práctica docente, pero las mediciones formativas y externas de desempeño permanecen inalteradas o, en algunos casos, registran bajas. El problema no es que los profesores y los alumnos no lo hayan entendido; de hecho, están trabajando muy arduamente para hacer las cosas bien. El problema parece ser que los efectos de la docencia en la práctica de los profesores y en el desempeño de los alumnos son más complejos que un simple modelo de input-output. El modelo se parece más a una masa crítica, es decir, la práctica tiene que alcanzar cierto nivel de desarrollo para desplazar la práctica anterior menos eficaz, y el aprendizaje de los estudiantes tiene que alcanzar determinado nivel para desplazar las construcciones previas de los alumnos en términos de conocimientos matemáticos. Una vez que esto sucede, sobre todo después una buena dosis de enseñanza de alto nivel, el desempeño parece mejorar. Puede que esta relación no se dé en condiciones de laboratorio, donde la situación es más rígida. Las escuelas son organizaciones sociales y el desempeño individual de sus integrantes depende en parte, del desempeño de terceros.

En cualquier caso, las implicancias de esta relación entre calidad y desempeño son significativas para la práctica del liderazgo. En primer lugar, los líderes tienen que saber lo suficiente acerca de la práctica para saber cuáles son los obstáculos cognitivos y emocionales para adquirirla y realizarla con fluidez. Segundo, los líderes tienen que tener una comprensión sistemática de las diferentes formas en que operan los procesos de desarrollo para poder brindar apoyo a las personas que están lidiando con ellos. Tercero, los líderes tienen que ser pacientes y contar con la posibilidad de una relación de equilibrio cambiante entre calidad y desempeño, y estar atentos a cualquier evidencia sobre cambios en los aprendizajes escolares antes de que se vuelvan evidentes en mediciones externas sobre desempeño.

Es importante también observar que el diseño de la mayoría de los sistemas de rendición de cuentas no se aviene con el enfoque desarrollista de la práctica de

liderazgo. El esquema de incentivos de la mayoría de los sistemas de rendición de cuentas le confiere un gran valor a los efectos directos e inmediatos sobre el desempeño. Este enfoque está basado en un desconocimiento de cómo opera efectivamente el proceso de mejoramiento. No hay una base empírica para las metas de desempeño en las políticas de rendición de cuentas porque no hay investigaciones que relacionen el desempeño con la presencia de otros factores en el entorno escolar. La brecha entre cuál podría ser una buena práctica de liderazgo y cómo la define una instancia de rendición de cuentas es, de momento, muy grande.

Principios del desarrollo del liderazgo

La rendición de cuentas funciona en la medida en que es apoyada por prácticas de mejoramiento. El desempeño es un bien colectivo. Su valor excede aquello que puede ser producido por un individuo, organización o sistema que actúa sólo en función de su propio interés. Por razones demasiado complejas para ser desarrolladas aquí (pero ampliamente desarrolladas por otros), las políticas de rendición de cuentas conducen de manera predecible a una baja inversión en las capacidades requeridas para producir ese bien colectivo llamado desempeño. Existen profundas razones sistémicas que explican por qué hemos tendido a invertir insuficientemente en las capacidades requeridas para que los sistemas de rendición de cuentas funcionen. Para corregir esa situación es necesario cambiar la relación entre política y práctica, particularmente en lo que atañe a la definición y el desarrollo del liderazgo. Los siguientes cuatro principios han sido diseñados como guía preliminar para definir de manera más clara el liderazgo como bien colectivo y para hacerlo más productivo en un régimen de rendición de cuentas basado en el desempeño.

(1) Honrar el principio de la reciprocidad.

El principio de reciprocidad es fundamental en la economía política de la rendición de cuentas. La rendición de cuentas es básicamente una relación contractual en la que un director establece un contrato con un agente para actuar de determinada manera –en este caso, para producir cierto nivel de desempeño. Para que esta relación funcione, tiene que ser beneficiosa para ambas partes. El director recibe el beneficio del desempeño del agente (en el caso de los encargados de la elaboración de políticas este beneficio se incrementa sustancialmente a través de la obtención de bonos electorales) y el agente recibe la autoridad inherente a actuar en nombre del director además de los eventuales beneficios materiales producto de esta transacción. Como ya se dijo, la rendición de cuentas es un caso especial de la relación entre el director y el agente ya que, a diferencia de muchas relaciones semejantes, el director no puede depender del agente para saber qué hacer. Si los practicantes supieran cómo

resolver los problemas de desempeño que enfrentan en las escuelas, los sistemas de rendición de cuentas serían innecesarios o por lo menos serían muy diferentes a como son. La relación entre el director y el agente es más compleja en el caso de los sistemas de rendición de cuentas por el hecho de que para obtener lo que el director solicita, el director y el agente tienen que actuar mancomunadamente para construir los conocimientos y las habilidades que requiere el agente para realizar el trabajo. Aquí es donde entra en juego el principio de reciprocidad.

El principio de reciprocidad, en su expresión más simple, señala que ***por cada unidad de desempeño que requiero de ti te debo una unidad de capacidad para producir ese resultado.*** En la práctica esto significa que la rendición de cuentas por desempeño requiere inversiones en capacidad equivalentes a las expectativas que éstas traen consigo. Ahora bien, se pueden agregar muchas complejidades a este principio. Por ejemplo, podemos asumir que hay muchas capacidades no utilizadas en el sistema que pueden ser movilizadas para producir resultados. El sistema de rendición de cuentas tiene primero que agotar esa capacidad disponible antes de que se aplique el principio en su forma más simple. Podemos asumir que los profesores saben cómo enseñar con mayores niveles pero que, por alguna razón, simplemente no lo están haciendo. Podemos asumir que los directores realmente saben cómo manejar los recursos en aras del mejoramiento escolar, pero que, por alguna razón, no lo están haciendo.

Otra complicación relacionada con el principio de reciprocidad es determinar quién decide qué tipo de capacidad se requiere para producir determinado nivel de desempeño. Si dejamos la decisión en manos de los diseñadores de políticas está claro que ellos tienen fuertes incentivos para invertir poco en capacidades y tratar los sistemas de rendición de cuentas simplemente como instrumentos para movilizar capacidades ociosas. Si dejamos la decisión en manos de los practicantes –especialmente practicantes que no saben lo que es necesario saber para mejorar el desempeño– es probable que inviertan de manera excesiva o insuficiente en áreas equivocadas.

La solución al problema de la reciprocidad en el mundo real del mejoramiento escolar tiene que ser incremental. En primer lugar, la política educativa tiene que reconocer el principio de reciprocidad, algo que las políticas de rendición de cuentas hacen sólo de manera marginal, en el mejor de los casos. Segundo, los practicantes y encargados de la elaboración de políticas tienen que desarrollar una sólida relación institucional en torno al vínculo entre capacidad y desempeño. Por ejemplo, en las políticas de control de emisiones vehiculares existen instituciones y elaborados procesos para determinar qué es factible producir, en función de la existencia de

evidencia sobre las características del motor de combustión interna y de las metas gubernamentales en materia de control de la contaminación del aire. De no existir este marco, los encargados de la elaboración de políticas están más o menos libres de establecer los estándares de desempeño que se les antojan y los practicantes están obligados a sufrir las consecuencias. Si las políticas tienen éxito, los encargados de la elaboración de políticas reclaman para sí todos los créditos. Si fallan, se lo endosan a los practicantes. Sea como sea, ellos obtienen los votos. Tendemos a invertir poco en capacidad porque hay poca o ninguna disciplina en el sistema para hacer valer el principio de reciprocidad.

La infraestructura que se requiere para hacer valer el principio de reciprocidad es una que combine la experticia de los investigadores para pesquisar los efectos de diversas prácticas de mejoramiento con el involucramiento de las redes de practicantes para desarrollar, poner a prueba y evaluar su propio uso de dichas prácticas. No habiendo evidencia lo suficientemente específica como para orientar las prácticas, es muy difícil determinar cuáles son las capacidades requeridas para un fuerte liderazgo y si el gobierno está cumpliendo con sus responsabilidades bajo el principio de reciprocidad.

(2) Considerar el liderazgo como una inversión en capital humano.

El modelo de liderazgo que surge de la práctica de mejoramiento tiene tres características importantes: (1) se centra en mejorar la calidad de la docencia y el desempeño de los alumnos; (2) aborda el liderazgo como una función distribuida y no como una actividad basada en un rol; y (3) requiere de una inversión más o menos constante en conocimientos y habilidades, por una parte, porque la base de conocimientos en que se sustenta la práctica pedagógica están continuamente cambiando, y, por otra, porque la población de líderes reales y potenciales está disminuyendo y volviendo a crecer permanentemente. Desde este punto de vista, el liderazgo es una disciplina basada en conocimientos. Las prácticas asociadas al liderazgo existen independientemente de las personas que las utilizan, y están siempre sujetas a ser confrontadas con el rigor del trabajo práctico y la evidencia de la eficacia. El liderazgo no es inherente a las características del individuo; es inherente a los conocimientos, las habilidades y el comportamiento del individuo.

La rendición de cuentas, tal como es concebida hasta ahora, requiere de un mejoramiento más o menos continuo del desempeño. Si los sistemas de rendición de cuentas fueran más equitativos de lo que son actualmente, la necesidad de un mejoramiento continuo se aplicaría de manera pareja a escuelas nominalmente de

alto desempeño y a escuelas nominalmente de bajo desempeño. El modelo de liderazgo que mejor se ajusta al mejoramiento continuo es uno en el que el sistema está constantemente invirtiendo en la capacidad de las personas a todos los niveles para dominar y liderar el mejoramiento de la práctica docente.

Algo que he observado acerca de la educación como sistema, en relación a otras empresas de la sociedad basadas en conocimientos (centros de salud, oficinas de consultoría, bufetes de abogados, organizaciones de investigación y desarrollo, organizaciones de tecnología de la información) es que los sistemas educacionales por lo general casi no tienen una función de manejo de recursos humanos. La gestión de recursos humanos en un sistema escolar estándar consiste en contratar a nuevos profesores y administrativos. El desarrollo profesional, cuando existe como función administrativa, está generalmente ubicada en otro lugar de la organización. Y la supervisión y evaluación es relegada dentro de la organización a nivel de las escuelas, donde se transforma en una rutina desconectada de cualquier cosa que tuviera que ver con la práctica docente. Es decir, aun cuando la mayoría de las empresas basadas en conocimientos tienen una estructura unificada para reclutar, contratar, inducir, formar, supervisar y promover a individuos organizados en torno a las metas de la organización, los sistemas educacionales tienen un sinnúmero de funciones separadas que generalmente funcionan con fines opuestos. Las políticas agravan este problema al plantear la acreditación como un problema de reglamentación y el desarrollo profesional como una actividad ligada a la subvención. El requerimiento actual en el programa "Ningún Niño Rezagado" de que haya un "profesor calificado" en cada sala de clase es una parodia en un sistema que no tiene ninguna capacidad para manejar los recursos humanos de manera sistemática.

En un sistema de gestión de recursos humanos basado en conocimientos, el reclutamiento para funciones de liderazgo comienza desde el momento mismo en que un nuevo profesor contacta la organización en busca de empleo. Cada individuo es evaluado no sólo por sus calificaciones respecto del cargo al que aspira, sino también en función de su potencial para asumir funciones de liderazgo dentro de la organización. Cada profesor nuevo es supervisado por un profesor experimentado quien, además de una excelente práctica pedagógica también ha desarrollado prácticas de observación, análisis, solución de problemas y trabajo con pares, propias de prácticas exitosas de mejoramiento escolar. A cada profesor se le confiere algún grado de responsabilidad en un ámbito del proyecto de mejoramiento pedagógico, bajo la tuición y supervisión de un practicante más experto. A los profesores se les entrega de manera más o menos periódica retroalimentación sobre su práctica, no sólo en el ámbito pedagógico, sino también en las prácticas de mejoramiento –trabajando con

pares en temas pedagógicos, asumiendo responsabilidades de liderazgo en grupos, creando y mostrando soluciones pedagógicas a problemas urgentes de desempeño, etc. Los equipos docentes y los nuevos administrativos asumen funciones de organización y gestión relacionadas con problemas de práctica pedagógica o diseñando horarios que brindan tiempo a los docentes para desarrollar trabajo en común, diseñando actividades de inducción para los nuevos profesores. Entre los líderes docentes con más experiencia se forma la potencial cohorte de directores y éstos comienzan a operar en un entorno ubicado fuera de sus escuelas bajo la supervisión de otro director con creciente responsabilidad en funciones de gestión escolar. Los administrativos sistémicos son reclutados entre los líderes docentes y administrativos escolares con sólidos conocimientos pedagógicos y probadas capacidades de gestión.

El esquema de incentivos en este sistema es el mismo que en cualquier empresa de conocimiento –la autoridad formal se mueve en los bordes de la experticia; es responsabilidad de los expertos inducir, socializar y manejar a los principiantes, así como gestionar los centros de evaluación y supervisión de las prácticas. La rendición de cuentas lateral es tan importante como la vertical porque gran parte del trabajo se realiza en forma grupal. En la actual educación pública, un sistema de gestión de recursos humanos de esa índole parece descabellado.

En el contexto de la mayoría de las empresas basadas en conocimientos, esto es rutinario. Los alumnos que asisten a mis clases y que provienen de carreras como derecho y medicina se muestran estupefactos frente a lo precario que son los sistemas de gestión de recursos humanos en las escuelas y en los sistemas escolares. He escuchado todas las explicaciones posibles acerca de por qué es imposible crear un sistema de esas características: cuesta demasiado, combina demasiadas funciones con conocimientos demasiado especializados en un solo lugar; requiere conocimientos y habilidades que los miembros de la organización no poseen y (mi favorita) esto mina la autoridad formal de demasiadas personas. De hecho la pequeña población de escuelas que ha logrado grandes avances en el mejoramiento de la práctica han tenido, por necesidad, que crear modelos de gestión de recursos humanos en las escuelas que son muy similares a lo que sería un buen modelo de gestión de recursos humanos a nivel de sistema escolar. El problema no es que las personas no puedan inventar estos modelos. El problema es que el entorno que maneja globalmente las políticas y la gestión de todo el sistema no es receptivo a ellos una vez que han sido inventados. Esto es un ejemplo más de cómo los esquemas de rendición de cuentas no funcionan cuando no incorporan conocimientos y habilidades y cómo no cierran la brecha de los conocimientos y las habilidades cuando no se le ha prestado debida atención al principio de reciprocidad.

Invertir en capital social[12] en torno a prácticas de mejoramiento

El conocimiento y las habilidades en los esquemas de rendición de cuentas son bienes colectivos, no privados. Esto significa que los conocimientos y las habilidades necesarios para mejorar el desempeño de las escuelas no le pertenece a esas escuelas o a las personas que trabajan en ellas, pertenecen al sistema en su conjunto –siempre y cuando la rendición de cuentas esté relacionada con un mejoramiento sistémico. Los esquemas de rendición de cuentas muchas veces transmiten señales confusas–por un lado, parecen querer inducir la competencia entre las escuelas como forma de estimular un mejor desempeño y, por otro, parecen concebir el desempeño como algo que debiera ser común a todas las escuelas. Si los conocimientos y las habilidades se transforman en un bien privado, entonces la rendición de cuentas opera no para promover un mejoramiento sistémico, sino simplemente para reubicar a las escuelas de acuerdo su desempeño o para aventajar a algunos actores en desmedro de otros. Como ya lo señalamos, las políticas deberían ocuparse tanto –o más– de la distribución del desempeño como del efecto agregado de las políticas sobre el desempeño. Si esto es así, entonces los encargados de la elaboración de políticas no tienen otra opción más que tratar los conocimientos como un bien público.

El problema de cómo crear y desplegar conocimientos en el ámbito del liderazgo para el mejoramiento es un clásico problema de capital social. Los conocimientos en sí mismos no residen en los individuos, residen en las relaciones entre los individuos involucrados en la práctica. Lo que un profesor o un director "sabe" no tiene valor, excepto si puede ser utilizado para crear o potenciar los conocimientos y las habilidades de otros. El éxito de un profesor lidiando con un problema particular de su práctica tiene un valor inmediato para él y para sus alumnos, pero no produce valor para la escuela en que enseña si no hay una acción intencional por parte de sus colegas. El éxito de una escuela tiene un valor inmediato para los estudiantes, los practicantes y los padres de esa escuela, pero su valor público está limitado por el hecho de que es una unidad en un sistema y, por ende, su valor público está circunscrito a sus beneficiarios directos. Para que un sistema de rendición de cuentas produzca desempeño como un bien público, tiene que incluir un sistema de relaciones sociales que extraiga los conocimientos del ámbito privado y los ponga en el dominio público –dentro de las salas de clases, en las escuelas y en los sistemas escolares.

---

[12] La aplicación más directa de la idea de capital social al mejoramiento y la rendición de cuentas a nivel escolar se encuentra en Anthony Bryk and Barbara Schneider, Trust in Schools: A Core Resource for Improvement (New York: Russell Sage Foundation, 2002). Véase también Partha Dasgupta and Ismail Serageldin, eds., Social Capital: A Multifaceted Perspective (Washington, D.C.: World Bank, 2000).

El análisis anterior sobre las prácticas de mejoramiento sugiere que el tipo de conocimiento y habilidades que se requieren para generar mejoras es muy específico –específico respecto a los problemas pedagógicos que los practicantes están tratando de resolver, específico respecto al estadio de mejoramiento en que se encuentra una escuela, específico respecto a la composición particular de los alumnos en determinada escuela, etc. Las decisiones que se tomen en relación a la adaptación y el uso de conocimientos tienen que ser muy aterrizadas. Ello implica que las inversiones en capital social debieran concentrarse sobre todo a nivel del aula y de la escuela y ser menos densas en los niveles superiores del sistema. Redes de profesores trabajando con investigadores y desarrolladores curriculares en la solución de problemas específicos de la práctica, redes de directores operando entre las escuelas en torno a problemas comunes relacionados con la práctica, equipos verticales de administrativos y profesores tratando de solucionar problemas de mejoramiento sistémico –todos estos tipo de redes sociales ejemplifican cuáles son las características que tendría que tener la formación de capital social en un sistema de rendición de cuentas centrado en el mejoramiento. Estas redes existen. Yo mismo he estado involucrado en la formación de dos de esas redes –una para superintendentes escolares dedicada al mejoramiento pedagógico a nivel sistémico, otra de directores en un solo sistema escolar, también centrada en el mejoramiento de ese sistema. Sin embargo, en la medida que estas redes existen, tienden a existir sólo de manera voluntaria sin infraestructura de apoyo de las autoridades públicas responsables de la rendición de cuentas. El voluntarismo es bueno, pero también genera variabilidad y la variabilidad genera inequidad de acceso al conocimiento. El voluntarismo no puede ser la base para el mejoramiento sistémico.

Los sistemas de rendición de cuentas tienden, por la aplicación natural de los incentivos políticos, a derivar hacia la regulación y el control jerárquicos. Esto tiende a impedir que las políticas hagan las inversiones en capital social necesarias para crear, alimentar y expandir las prácticas de mejoramiento. También tiende a llevar al liderazgo hacia una posición basada en la autoridad del cargo y el control jerárquico. Los gobiernos hacen lo que saben hacer, a menos que sus planes se vean alterados. Y si hay algo que los gobiernos saben hacer es promulgar regulaciones, establecer procesos para la aplicación de éstas y administrar sanciones. Este enfoque de la acción gubernamental no podría estar más alejado del rol que se requiere por parte del gobierno para crear capital social.

(3) Construir la función estratégica.[13]

Una característica muy sorprendente de las escuelas y de los sistemas educacionales, por lo menos en Estados Unidos, es la ausencia de cualquier elemento que pudiera ser denominado una función estratégica. Trabajo con varios sistemas escolares de gran envergadura en Estados Unidos, sistemas que agrupan entre 50.000 y un millón de alumnos. Se trata de organizaciones que gastan entre cientos y miles de millones de dólares; emplean a decenas de miles de personas; toman decisiones que afectan la vida de millones de personas. Sin embargo, en ninguno de los sistemas con lo que trabajo actualmente hay algo que yo pudiera denominar una función estratégica bien desarrollada. Me refiero a una parte de la organización dedicada exclusivamente a hacer encajar todas sus piezas de manera coherente en torno a una visión estratégica singular respecto a qué tipo de desempeño y qué nivel se requiere para que la organización se sostenga, y qué estructuras organizacionales específicas, asignaciones de recursos e inversiones en conocimientos y habilidades para las personas se necesitan para que esos propósitos se hagan realidad. Sé de varios superintendentes y directores que son brillantes estrategas. Tienen una visión personal de cómo encajan las piezas de la organización y actúan de acuerdo a esa visión. Si el día de mañana fueran removidos de sus puestos, sus escuelas y sistemas volverían inmediatamente al modelo estándar que existía antes de que ellos ocuparan sus cargos. Además, su estilo de liderazgo se caracteriza por tener a la gente tratando de adivinar cuáles son sus intenciones y leer sus acciones para tratar de entender cuál es el plan global. Como consecuencia de lo anterior, nadie realmente sabe con exactitud cuál es el plan global. Estos líderes muchas veces generan documentos llamados planes estratégicos. Pero la retórica en estos planes es generalmente indescifrable para todos, salvo para el pequeño círculo de personas que lo redactó. El punto es que, aun cuando pueden ser brillantes estrategas, no son líderes brillantes porque no han institucionalizado la función estratégica en sus organizaciones.

Debo decir que la ausencia de una función estratégica es algo prácticamente exclusivo de las organizaciones educacionales. Las empresas de servicio público, los centros de atención de salud, las organizaciones de investigación y desarrollo e incluso las universidades ahora cuentan con estrategias que tienen consecuencias reales sobre

[13] Stacey Childress, Richard Elmore, y Allen Grossman, "Promoting a Management Revolution in Education", Working Paper, Public Education Leadership Project, Harvard Business School and Harvard Graduate School of Education, 2005. Ese artículo es el resultado de cuatro años de investigación con experimentados administrativos en nueves grandes sistemas escolares de Estados Unidos. En él se desarrolla un marco general para la función estratégica en los sistemas educacionales, y se provee una estructura para un conjunto más amplio de documentos de trabajo y estudios de casos que hemos utilizado en el proyecto.

temas como a quiénes contratan, cómo gastan el dinero y cómo se organizan para llevar a cabo sus labores. Me parece muy peculiar que los sistemas educacionales, que supuestamente operan en un entorno implacable y estricto de rendición de cuentas, aún no hayan desarrollado nada parecido a una función estratégica.

La estrategia es una responsabilidad clave del liderazgo, definido en términos amplios. Cuando trabajamos con superintendentes y directores sobre estos temas, comenzamos por pedirles que enuncien una teoría de la acción mediante la cual lo que ellos hacen día a día influye sobre la práctica docente. Luego trabajamos con ellos sobre cómo operan con las funciones y estructuras básicas de la organización: para los directores, horarios, supervisión, trabajo colectivo, asignación de recursos discrecionales, relaciones con los padres y la comunidad. Para los superintendentes, desarrollo profesional y curricular, estructuras administrativas, procesos de rendición de cuentas y decisiones presupuestarias discrecionales. Luego tratamos de desarrollar prácticas que transforman estos "hechos dados" de una organización en recursos estratégicos que pueden ser utilizados para lograr las metas propuestas, y tratamos de ayudarlos a utilizar los recursos de sus empleados para ayudarlos a su vez a que desarrollen ideas respecto a cómo operar en función de objetivos de desempeño específicos. La perspectiva requerida para realizar esta labor va a contrapelo de la cultura existente en las escuelas. Es decir, la estrategia requiere que uno vea todos los elementos de una organización como instrumentos para el logro de una meta colectiva. Los educadores, en su mayoría, están acostumbrados a pensar en todo como un "hecho dado" y luego a tratar de encontrar alguna pequeña fuente de ayuda externa para tratar de hacer avanzar la organización. Según se nos ha informado, éste es el trabajo más difícil que han tenido que realizar los practicantes.

A medida que los líderes se familiarizan con el trabajo de mejoramiento es importante que exista un lugar donde puedan aprender a desarrollar y manejar una función estratégica a nivel de la escuela y del sistema escolar. Esto no significa crear una sección especial dentro de la organización con un cartel "estrategia" en la puerta. Tampoco significa que tienen que mejorar su capacidad de desarrollar planes de mejoramiento escolar, que son casi universalmente inútiles como documentos estratégicos. Significa que los miembros de la organización participen en el desarrollo de una estrategia que incluya decisiones reales sobre recursos, estructuras y procesos, que tienen consecuencias palpables sobre la forma en que se realiza el trabajo. Significa que se le enseña a la gente a pensar en el tiempo de las personas de la organización como dinero que ya ha sido gastado y como el recurso más importante del que dispone la organización para mejorar su labor. Significa que se les enseña a las personas a tratar las estructuras y los procesos existentes como elementos maleables

y como instrumentos para lograr objetivos no como el derecho de algunas personas en la organización a ciertos beneficios y privilegios. Significa que todas las personas –incluidos los alumnos y los padres– deberían estar en condiciones de afirmar cuáles son los propósitos básicos de la organización, cómo se van a realizar y qué rol les cabe para lograr este cometido.

Al igual que con otras prácticas de mejoramiento, ésta se aprende mejor en terreno, enfrentando problemas reales, personas reales, en condiciones reales y no en aulas universitarias y probablemente tampoco, salvo a modo de introducción, en talleres. La manera más poderosa de aprender sobre estrategia es a través de redes sociales en las cuales el trabajo está focalizado en cosas que tienen que ser realizadas y para las cuales hay una rendición de cuentas lateral y se cuenta con apoyo de los colegas para acometer la tarea. Esto me lleva a mi recomendación final.

(4) Ubicar el aprendizaje lo más cerca del trabajo escolar.

La segunda ley de Elmore es que "el efecto del desarrollo profesional sobre la práctica y el desempeño es inverso al cuadrado de su distancia de la sala de clases." (Para los interesados, la primera ley de Elmore es "los niños generalmente obtienen mejores resultados en las pruebas que pueden leer que en las que no pueden leer"). Como principio general de diseño para el desarrollo del liderazgo, la influencia del liderazgo sobre la práctica es mayor mientras más directa e inmediata se aplique a ésta. En mi propio trabajo, si voy a emprender actividades de desarrollo profesional de largo plazo con directivos, insisto en que ellos se comprometan a realizar de manera regular observaciones en aula, análisis sistemáticos de práctica pedagógica y ejercicios de solución colectiva de problemas en torno al mejoramiento de la práctica pedagógica. En los cursos de postgrado sobre mejoramiento pedagógico, dedicamos las primeras cinco semanas de un curso de trece semanas a observar, analizar y establecer inferencias a partir de imágenes de video de profesores impartiendo clases. Después de esto, se les pide a los alumnos que realicen su estudio de observación fuera de la clase y su proyecto final de investigación tiene que ser un plan de mejoramiento que incluya trabajo directo con los profesores y los directivos escolares. Procedo así porque quiero insistir en la idea de que los profesionales son expertos que tienen una práctica. La educación es, con la excepción de algunos casos de excelencia, una profesión sin una práctica. Cualquiera que pretenda liderar una organización cuyas funciones centrales implican decisiones sobre laacción pedagógica , debería personalmente tener una práctica que lo conecte de manera directa con esa función central.

En gran medida no tenemos una teoría práctica de cómo organizar el aprendizaje para los profesionales en este ámbito. La estructura institucional de

aprendizaje está movida ya sea por intereses institucionales muy arraigados (programas de acreditación muy "monetarizados" en universidades y colegios profesionales) o por un enfoque empresarial desconectado de cualquier visión estratégica sobre cómo generalizar el aprendizaje en este ámbito (academias de liderazgo). No hay práctica clínica en este ámbito para establecer juicios fundados sobre maneras más o menos eficaces de cómo aprenderlo; por ende, cualquier idea que cuente con un pequeño financiamiento para sustentarla es tan buena como otra. Esta forma de organizar el conocimiento es típica de las ocupaciones pre-profesionales. Se niegan a especificar normas para una práctica, y en general, se niegan a ejercer un control real sobre el ingreso a la profesión y, por ende, ejercen sólo una modesta influencia sobre la calidad de la práctica.

Mi enfoque consiste en realizar inversiones en aprendizaje lo más aterrizadas, destinando la mayor parte de los recursos no a instituciones formales sino a redes profesionales, anclando el trabajo en la práctica pedagógica en lugar de hacerlo en la administración , y estableciendo como criterio de éxito el mejoramiento de la calidad docente y del desempeño escolar. En la medida en que a las instituciones les compete desarrollar prácticas de mejoramiento sería esperable que demostraran que tienen la experticia y la capacidad de manejar sistemas de aprendizaje en redes. La primera prioridad debería ser mejorar la práctica de las personas en este ámbito y utilizar la experiencia acumulada en este esfuerzo para formar líderes en terreno.

Una de las cosas que los encargados de la elaboración de políticas descubrirían, si adhirieran a un sistema de aprendizaje como éste, es que los costos de la rendición de cuentas son considerablemente más elevados y de otra índole que lo que ellos presumen. Los sistemas de rendición de cuentas actuales funcionan de un modo tal que en la práctica, se basan sólo en la regulación. El componente de inversión en capital humano es o bien ignorado o financiado como un gesto meramente simbólico. Para financiar el desarrollo de prácticas pedagógicas y prácticas de mejoramiento más poderosas se requiere otro enfoque sobre la rendición de cuentas –se trata esencialmente de una estrategia de inversión en capital humano– y sobre los criterios de éxito. Para obtener mejoras profundas en el grado y en la distribución del desempeño es preciso realizar un trabajo profundo sobre las prácticas que producen desempeño.

Liderazgo, políticas y práctica

La política de rendición de cuentas "funciona" incidiendo sobre la forma en que las escuelas, en tanto organizaciones, responden a señales externas sobre su desempeño. Los elementos clave de esta respuesta son, por una parte, la capacidad

de las escuelas de producir, de manera fiable, altos niveles de práctica docente, los cuales derivan de los conocimientos y las habilidades de profesores y administrativos, y, por otra, la rendición de cuentas interna o coherencia de la organización en torno a normas, expectativas y rutinas para llevar a cabo su labor. El mejoramiento –definido para estos efectos como incremento en calidad y desempeño a lo largo del tiempo– es el proceso mediante el cual las escuelas se transforman pasando de ser organizaciones relativamente atomizadas e ineficaces a ser organizaciones relativamente coherentes y eficaces. El proceso de mejoramiento, como todos los procesos de desarrollo, no es ni continuo ni lineal; se asemeja más a un proceso de equilibrio puntuado, con períodos de incrementos significativos en el desempeño, seguidos por períodos de consolidación. En este contexto, el liderazgo consiste, en primer lugar, en (a) manejar las condiciones bajo las cuales las personas aprenden nuevas prácticas; (b) crear organizaciones que brindan apoyo, entornos coherentes para una práctica exitosa; y (c) desarrollar las habilidades y prácticas de liderazgo de otros. El liderazgo en el mejoramiento, para que se traduzca en un mejoramiento de la calidad y del desempeño a gran escala, tiene que ser concebido como una práctica –un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden definirse, enseñarse y aprenderse de manera objetiva– y no como un conjunto de atributos personales. A medida que avanza el mejoramiento, el liderazgo se refracta; deja de ceñirse a la autoridad formal y prolifera de acuerdo a la distribución de los conocimientos y habilidades.

La mayor flaqueza de las políticas de rendición de cuentas tal como están diseñadas en la actualidad es que no invierten adecuadamente en los conocimientos y habilidades requeridos para desarrollar sólidas prácticas de mejoramiento. Desde una perspectiva de política, la agenda de desarrollo de liderazgo es en primer lugar una agenda para crear las estructuras institucionales que sustenten el desarrollo de los conocimientos y habilidades para liderar el mejoramiento, y el capital social que conecte los conocimientos y las habilidades de los individuos para contribuir al desarrollo de las prácticas de mejoramiento. Las inversiones más eficaces serán (a) aquellas más apegadas a la realidad, es decir, inversiones en redes y en diseños institucionales que conecten a las personas en las aulas y en las escuelas con los conocimientos que su trabajo requiere, y con otros actores que enfrentan problemas similares en sus prácticas, y (b) aquellas que implementen sistemas de gestión de recursos humanos que desarrollen los conocimientos y las habilidades de los educadores desde sus primeras fases de desarrollo profesional hasta las más avanzadas, en lugar de focalizarse en un solo rol o en una sola fase de la carrera docente.

El papel de las políticas públicas en este ámbito es centrarse en las dimensiones colectivas del mejoramiento de la práctica, es decir, las dimensiones del problema que no pueden ser asumidas/enfrentadas de manera aislada por individuos o escuelas trabajando solos en sus propias esferas. Más específicamente, las políticas públicas tienen que crear el marco legal e institucional que requiere la profesión educativa para decir en qué consiste su práctica, crear la infraestructura que permitirá traspasar a los practicantes los conocimientos sobre contenidos y docencia, y crear la estructura de carrera que se requiere para desarrollar talentos humanos aptos para roles de liderazgo. Las políticas públicas tienen que hacer manifiesto su compromiso con el principio de reciprocidad brindando el apoyo financiero y la infraestructura necesaria para el mejoramiento de la práctica; del mismo modo que las políticas de rendición de cuentas exigen determinados niveles de desempeño por parte de los individuos e instituciones y las políticas públicas tienen que ajustar sus expectativas en función de la evidencia empírica respecto a lo que las escuelas pueden lograr en materia de desempeño, con los recursos disponibles y el estado de la práctica en terreno.

Capítulo 4

Construir una nueva estructura para el liderazgo escolar*

El liderazgo es un tema que apasiona a los estadounidenses, aunque generalmente nos mostramos bastante escépticos frente a nuestros líderes. Esperamos que ellos nos conduzcan a través de las dificultades y crisis de la vida pública, por lo que los dotamos de una sabiduría, visión de futuro y competencias mayores que las nuestras. Pero muchas veces los líderes de carne y hueso están tan expuestos a la confusión y al error como el resto de las personas.

El fracaso del liderazgo se ha transformado en un punto focal del discurso público. Los cursos y libros sobre liderazgo son un anzuelo de los programas de estudio en el ámbito de los negocios, las políticas públicas y la educación. Se asume que podemos enseñarles a las personas a ser líderes. Pero si el liderazgo es algo que se puede enseñar, ¿por qué hay tan pocas diferencias entre los líderes que han sido capacitados para ello y los que no? ¿Por qué tantos líderes que son presentados como modelos en los estudios de caso y en los libros escolares son personas que nunca han tenido una capacitación formal en liderazgo?

Los estadounidenses tienden a creer que el liderazgo constituye un conjunto de atributos personales, atributos que, por definición, son difíciles de enseñar precisamente porque son rasgos de carácter. En el mejor de los casos, uno puede aprender las conductas asociadas a dichos rasgos. Pero gran parte del trabajo de liderazgo, especialmente en las escuelas, requiere de un conocimiento real y de ciertas competencias. No obstante lo anterior, la idea de que los líderes deben tener un conocimiento efectivo sobre el trabajo que se realiza en sus organizaciones no ha sido un planteamiento central en el discurso sobre liderazgo en Estados Unidos.

---

* Este ensayo fue preparado para el Instituto Albert Shanker. Mis agradecimientos a Eugenia Kemble, director ejecutivo del Instituto, por contribuir a muchas de las ideas aquí expuestas. Fue publicado en el libro "School Reform from the Inside out. Police, practice and performance", (2004) Harvard Education Press.

El tema del liderazgo presenta grandes desafíos en la fase actual de la reforma educacional. La exigencia de responder por el desempeño escolar nunca ha sido mayor. Así las cosas nunca han sido más fuertes. Como también las demandas a las que se ven sometidos los líderes de la educación pública. ¿Pero cuáles son los conocimientos y destrezas que deben tener los líderes escolares para responder a esas demandas? En este ensayo me propongo desmitificar la noción de liderazgo en el contexto de la reforma escolar, centrándome en los conocimientos y las competencias que los líderes deben desarrollar para mejorar las prácticas escolares. Presentaré una visión del liderazgo "deliberadamente despojada de todo romanticismo, focalizada e instrumental". Argumentaré que el éxito o el fracaso de los líderes escolares depende de que logren dominar el mejoramiento de las prácticas docentes tanto en el aula como en las escuelas.

Junto con esta idea poco glamorosa de anclar el liderazgo escolar en el trabajo de la práctica docente surge una nueva definición del liderazgo escolar. En vez de centrarnos en los rasgos personales y las acciones de líderes individuales –siguiendo nuestra tradición heroica del liderazgo carismático, tendremos que focalizarnos cada vez más en la distribución del liderazgo, diseminando las responsabilidades de conducción y dirección, así como la competencia y la pericia para mejorar la calidad de las prácticas docentes y el nivel de aprendizaje estudiantil.

Las escuelas públicas y los sistemas escolares, tal como están constituidos en la actualidad, claramente no están siendo manejados para responder a las exigencias de la reforma basada en estándares. Más aún, si las escuelas, los sistemas escolares y sus líderes responden a esta iniciativa tal como lo han hecho frente a otros intentos de implementar reformas a gran escala en las escuelas públicas durante el último siglo, fracasarán del todo, lo que no sólo acarreará una pérdida de confianza sino serias consecuencias para la educación pública. La única salida es un mejoramiento a gran escala de la docencia, algo que la educación pública ha sido incapaz de lograr hasta la fecha, pero que es posible realizar mediante cambios profundos en la forma en que las escuelas públicas definen y practican el liderazgo.

En oposición al mito del liderazgo visionario que permea la cultura estadounidense, la mayoría de los líderes en todos los sectores de la sociedad son hijos de las organizaciones que lideran. Esto es más cierto que nunca en la educación pública, donde casi todos los directores y superintendentes de distrito son reclutados entre las filas de la docencia. Como ocurre con el ejército y la iglesia, uno no se transforma en un líder educacional sin haber sido previamente socializado en las normas, valores, predisposiciones y rutinas de la organización que lidera.

En consecuencia, los líderes educacionales actuales están tan desvalidos como las organizaciones que lideran para enfrentar los desafíos de la reforma basada en

altos estándares (Lortie, 1987). Por lo tanto, confiar en que ellos enfrenten los desafíos de la reforma sistémica en las escuelas es, para decirlo sin rodeos, pedirles que hagan algo que no saben hacer y que jamás han tenido la oportunidad de aprender durante su carrera profesional. Sin duda, hay algunos líderes visionarios que dedican su tiempo a idear soluciones para el problema de la reforma sistémica, siempre ha habido líderes visionarios en la historia educacional de este país.

Esta es, pues, la aparente encrucijada: los personeros elegidos –los líderes de las políticas, por llamarlos de algún modo– le piden a las escuelas que hagan cosas para las cuales no están preparadas. A los líderes escolares se les pide que asuman responsabilidades que no están preparados para asumir, y los riesgos y las consecuencias del fracaso son altos para todos, especialmente para los alumnos. Este estudio se propone buscar una salida a esta encrucijada a través de un análisis del mejoramiento de la práctica docente a gran escala.

Este trabajo se centra en los imperativos del liderazgo en las escuelas públicas y en las demandas y exigencias que la rendición de cuentas basada en estándares conlleva para estos líderes. En otras palabras, no se centra en cómo las personas que actualmente ocupan puestos de liderazgo definen y hacen su trabajo. Adopto esta perspectiva porque no creo que haya mucho que rescatar de cómo las escuelas públicas generalmente conciben el liderazgo. La lógica de un mejoramiento en las prácticas docentes a gran escala constituye una diferencia cualitativa más que cuantitativa. Si las escuelas públicas sobreviven en el futuro, los líderes serán muy distintos, tanto en relación a quién ejerce el liderazgo como a las tareas que desempeña.

La reforma educacional basada en estándares posee una lógica engañosamente sencilla: las escuelas y los sistemas escolares deben rendir cuentas por sus contribuciones al aprendizaje escolar. La sociedad debe comunicar sus expectativas acerca de los conocimientos que deben adquirir y lo que deben ser capaces de hacer los estudiantes bajo la forma de estándares, tanto en relación a lo que se debe enseñar como en relación a lo que los estudiantes deberían poder demostrar acerca de su aprendizaje. Los administrativos escolares y las personas que diseñan las políticas escolares distritales y estatales deben evaluar regularmente lo que los profesores estén enseñando, lo que se espera que enseñen y también que los estudiantes puedan demostrar que han aprendido lo que se espera que aprendan. La unidad fundamental de rendición de cuentas debe ser la escuela, porque es la unidad organizacional donde la enseñanza y el aprendizaje efectivamente ocurren. La información obtenida a través de las evaluaciones de la enseñanza y del aprendizaje debe, en primer lugar, estar al servicio del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y, en segunda instancia, servir para determinar a quiénes otorgar recompensas o sanciones.

Durante los últimos quince años, esta lógica de la reforma educacional se ha transformado en un pilar fundamental de la arquitectura de las políticas y de la gestión en la educación estadounidense. Prácticamente todos los estados han adoptado alguna modalidad de estándares de contenido y/o desempeño. La mayoría de los estados han desarrollado, por lo menos en forma rudimentaria, sistemas de rendición de cuentas que evalúan a las escuelas en base al desempeño escolar. Si bien el diseño de estas políticas deja mucho que desear, tanto en su especificidad como en su lógica interna, las políticas públicas que sirven de soporte a las políticas educacionales tienen mucha fuerza y visibilidad. Hay versiones de esta reforma que apelan a la imaginación y otras menos elaboradas. Pero durante la siguiente década, con toda seguridad, veremos que prácticamente todas las jurisdicciones del país han adoptado alguna versión de la reforma.

Cuando los historiadores de la educación analicen los últimos lustros del siglo XX, los describirán como un período crítico de políticas y perspectivas cambiantes en la educación pública en Estados Unidos. Lo que especifiquen en términos de prácticas docentes es mucho más incierto. Nos guste o no, la reforma basada en estándares representa un cambio fundamental en la relación entre políticas públicas y prácticas institucionales.

En términos de políticas, representa un ataque directo a las premisas fundamentales que han regido la educación pública desde su actual estructura, surgida a fines del siglo XIX. Es probable que las prácticas de la enseñanza pública respondan a las exigencias de la reforma basada en estándares tal como lo han hecho con todas las otras reformas a gran escala del siglo XX. En otras palabras, es probable que traten de modificar la lógica de las políticas para que ésta se ajuste a la lógica del funcionamiento de las instituciones actuales y dichas políticas serán irreconocibles una vez que lleguen a la sala de clases. Si tal es el caso, las consecuencias para la educación pública serán graves; las nuevas instituciones no se parecerán en nada a las actuales y la idea de un sistema educativo de calidad para todos los niños y niñas sólo conservará su sentido retórico. También es posible que las escuelas públicas hallen el modo de incorporar la lógica de la reforma basada en estándares a la práctica docente, en cuyo caso las nuevas instituciones probablemente serán muy distintas de las que hoy existen, pero perpetuarán un sistema educativo de calidad para todos los niños. Si las escuelas públicas logran adaptarse a las demandas de la reforma educacional basada en estándares, tendrán mejores posibilidades de sobrevivir.

¿Cómo llegamos a este punto? El problema del "acoplamiento suelto"

En los inicios de la enseñanza pública, por influencia de élites locales y líderes de opinión, Estados Unidos optó por una forma de organización basada en una

burocracia escolar localmente centralizada, gestionada por directorios elegidos, con profesores de un estatus relativamente bajo (mayormente mujeres) que trabajaban con escaso contacto entre sí, bajo la supervisión de administrativos (mayormente hombres). Se pensaba que la pericia de estos administrativos residía en su dominio de destrezas administrativas más que en el manejo de destrezas pedagógicas (Tyack, 1974; Tyack y Hansot, 1982).

A medida que esta empresa fue adquiriendo mayor envergadura, la estructura institucional se volvió más rígida y elaborada. Los distritos escolares se expandieron para incluir más escuelas, las escuelas crecieron en tamaño y complejidad, y la obligatoriedad de la asistencia a secundaria produjo escuelas más grandes y más diferenciadas para lidiar con las diversas poblaciones estudiantiles (Powell, Farrar et al, 1985). Nuevamente, todo esto fue llevado a cabo por élites locales y líderes de opinión, apelando a sólidos principios progresistas: proporcionar un acceso universal a la educación, brindarles a las comunidades locales el control directo sobre sus escuelas a través de directorios elegidos; asegurar que la gestión administrativa de estos sistemas localmente centralizados quedara en manos de expertos en administración; otorgarles a las economías locales una cantidad de mano de obra razonablemente calificada (los profesores); lograr que gran parte de la población juvenil quedara excluida de la fuerza de trabajo; y crear un sistema de acreditación para acceder a la educación superior.

Los productos secundarios de esta modalidad institucional han sido, entre otros, una relativamente débil profesionalización de los profesores, ya que se creía que la enseñanza no requería de la misma pericia que otras profesiones "verdaderas", y las condiciones de trabajo no promovían la creación de asociaciones profesionales poderosas entre profesores; un sistema administrativo relativamente elaborado a nivel de distrito y de las escuelas, necesario para supervisar a una fuerza de trabajo relativamente poco calificada; y escuelas relativamente grandes, consideradas como una extensión lógica de los principios de la administración científica que requiere economías de escala para generar eficiencia.

Durante los años 60 y comienzos de los 70, los analistas de esta estructura institucional convergieron en un modelo que llegó a conocerse como "acoplamiento suelto" (Meyers y Rowan, 1992; Rowan, 1990; Weick, 1976). Derivado de la sociología institucional, este enfoque postula, en pocas palabras, que "el núcleo técnico de la educación" –las decisiones acerca de lo que debería enseñarse en determinado momento, cómo debería enseñarse, lo que se debería esperar que aprendieran los estudiantes, cómo deberían ser agrupados dentro de las salas de clases, lo que deberían hacer para

demostrar sus conocimientos, y tal vez lo más importante, cómo evaluar sus conocimientos– reside en la sala de clases individual, no en la organización que la cobija.

Más aún, el modelo postulaba que el conocimiento del núcleo técnico es débil e incierto (Bidwell, 1965; Lortie 1975). No puede traducirse claramente en conductas reproducibles, requiere de un alto grado de juicio personal y no puede ser sometido a evaluaciones externas confiables. Por lo tanto, prosigue el argumento del acoplamiento suelto, la superestructura administrativa de la organización –los directores, los miembros del directorio y los administrativos– tienen la función de "blindar" el débil núcleo técnico de la enseñanza de cualquier intromisión externa, interferencia o disrupción.

De este modo, la gestión de la educación se tradujo en la gestión de las estructuras y procesos en torno a la docencia y no en la gestión del núcleo técnico de la docencia. Según esta perspectiva, lo que no puede ser gestionado debe ser protegido del escrutinio externo. El "blindaje" consiste en crear estructuras y procedimientos en torno al núcleo técnico de la docencia que, a la vez 1) protejan a los profesores de la intromisión externa en un trabajo altamente incierto y opaco, y 2) creen la apariencia de una gestión racional del núcleo técnico para aliviar la incertidumbre pública acerca de la verdadera eficacia o legitimidad de lo que ocurre en este núcleo. Este blindaje crea lo que los teóricos institucionales denominan una "lógica de confianza" entre las escuelas estatales y su público.

Los miembros del directorio local, los directivos del sistema y los administrativos escolares realizan las tareas rituales de organizar, presupuestar, gestionar y manejar las disrupciones dentro y fuera del sistema, todo ello en aras de crear y mantener la confianza en las instituciones de educación pública.

Los profesores, que trabajan en salas de clases aisladas, en condiciones altamente inciertas, gestionan el núcleo técnico. Esta división del trabajo se ha mantenido sorprendentemente inalterada durante el último siglo. La teoría institucional del acoplamiento suelto explica gran parte de las fortalezas y debilidades de la actual estructura de la educación pública. Por ejemplo, explica por qué la mayoría de las innovaciones en las escuelas (y las innovaciones más duraderas) ocurren en las estructuras que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sólo inciden en forma débil e idiosincrática en los verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje. La función de gran parte de la innovación es mantener la lógica de confianza entre el público y las escuelas y no en cambiar las condiciones de la docencia para los profesores y alumnos. La teoría del acoplamiento suelto explica por qué las escuelas siguen promoviendo estructuras y utilizando prácticas que, de acuerdo a la experiencia y a la investigación, son poco productivas para el aprendizaje de ciertos estudiantes.

Entre éstas figuran las escuelas secundarias excesivamente grandes que crean un ambiente anónimo y poco estimulante para el aprendizaje; sistemas rígidos de seguimiento que excluyen a un gran número de estudiantes de un trabajo académico serio; programas de atletismo que impiden la participación de muchos alumnos en actividades extraprogramáticas; prácticas de agrupamiento de los alumnos en las salas de clases de primaria que proporcionan menos estimulación para los estudiantes con dificultades; programas especiales que sacan a los alumnos del aula para actividades de reforzamiento; programas de apoyo a la enseñanza que a veces resultan ser sólo programas de empleo público para los miembros de la comunidad; y estructuras de gestión locales que están a cargo de la toma de decisiones, excepto en el ámbito de las condiciones de la enseñanza-aprendizaje.

La teoría del acoplamiento suelto también explica por qué las prácticas docentes que han probado ser muy exitosas y que son producto de diferentes investigaciones o de prácticas ejemplares sólo son adoptadas por un pequeño número de aulas o de escuelas (Cuban, 1984, 1990; Elmore, 1996; Tyack y Cuban, 1995). Ya que la estructura directiva de las escuelas tiene como función blindar al núcleo técnico de las disrupciones y mejoramientos, y puesto que la enseñanza es un trabajo aislado, las mejoras de las prácticas docentes son, generalmente, producto de actos meramente voluntarios. En la literatura sobre el cambio educacional abundan los llamados a respetar la autonomía de la enseñanza y el misterio de sus prácticas fundamentales; de ahí la inviolabilidad de las decisiones de cada profesor acerca de qué enseñar y de cómo enseñarlo. Este ambiente normativo es resultado directo de una estructura institucional que es deliberada y calculadamente incompetente para influir sobre sus funciones nucleares. La iniciativa individual es la única forma de mejorar las prácticas en una organización donde los directores no tienen ninguna intención de gestionar el núcleo pedagógico. Las iniciativas individuales conducen a, 1) innovaciones que están muy correlacionadas con los valores personales y las predisposiciones individuales del profesor y, por lo tanto, tienden a ser adoptadas en algún momento sólo por un pequeño grupo de profesores receptivos; y 2) innovaciones que no tienen conexión alguna con un objetivo colectivo escolar o del sistema escolar. En consecuencia, las escuelas están siempre en efervescencia producto de alguna "modificación", pero rara vez se involucran con un proceso deliberado de mejoramiento en que el progreso se mide en relación a un objetivo docente claramente definido.

La teoría del acoplamiento suelto también explica por qué durante el último siglo la búsqueda de directivos escolares que sean "líderes docentes" ha sido tan poco fructífera. El liderazgo docente es el equivalente del santo grial en la gestión de la educación. La mayoría de los programas de acreditación para los superintendentes y

directores de escuela pretenden, al menos en parte, preparar a la próxima generación de líderes docentes. El desarrollo profesional para los líderes educacionales hace por lo menos una referencia simbólica a la importancia del liderazgo docente para su labor. La escasa evidencia empírica acerca de la capacitación concreta en liderazgo para el trabajo de los directivos de escuela arroja un patrón consistente: el involucramiento directo en la docencia está entre las actividades que los administrativos de cualquier tipo y a cualquier nivel realizan con menos frecuencia, y los administrativos que sí se involucran en actividades de liderazgo docente en forma consistente representan un porcentaje muy bajo de la fuerza administrativa total (Cuban,1988; Murphy, 1990). Los líderes escolares son mayormente contratados y retenidos en relación a su capacidad para blindar a los profesores de la interferencia externa y a su capacidad para apoyar la lógica de confianza entre un sistema escolar y las personas del distrito. Como ya se dijo, lo que prevalece es la ética de la iniciativa individual.

Los directores que desarrollan las destrezas y conocimientos necesarios para poner en práctica un liderazgo docente en forma seria lo hacen motivados por sus preferencias y valores personales, a menudo a expensas de un costo personal, no porque sea considerado parte de su trabajo. En términos generales, hay más o menos la misma cantidad de líderes docentes entre las filas directivas que entre las personas de la población que tienen una inclinación por este tipo de trabajo. La estructura institucional no promueve ni selecciona los conocimientos y las competencias relacionadas con el liderazgo docente; en el mejor de los casos, tolera a un determinado porcentaje de la población que se dedica a ello por motivos de compromiso o inclinación personal.

El acoplamiento suelto explica la condición inestable y febril de la política, y el liderazgo que rodea a la mayoría de los sistemas escolares de cualquier tamaño. La estructura de gestión está diseñada para respaldar la lógica de confianza en la estructura institucional de las escuelas públicas, no para brindar estabilidad, conducción o directrices para el mejoramiento a largo plazo del desempeño escolar. La política local generalmente se mueve de acuerdo a imperativos pluralistas. Las facciones locales se movilizan por barrios, por grupo étnico o racial, o por principios morales; buscan un respaldo electoral; y, como es de esperar, reproducen las mismas divisiones políticas existentes dentro de la comunidad y de los directorios escolares. Puesto que las políticas no tienen relación con el núcleo docente, sino con la lógica de confianza entre las escuelas y la comunidad, todas las decisiones sobre políticas están básicamente ligadas al afán de movilizar y consolidar a un electorado.

En ese entorno, un miembro de directorio inteligente es aquel que dedica la mayor parte de su tiempo a promover temas relacionados con la educación para

consolidar su apoyo político. Un superintendente inteligente es aquel que puede contar a los miembros del directorio, dividir por dos y, si es necesario, sumar uno. Los superintendentes conservan o pierden sus cargos sobre todo según su talento para mantener una mayoría funcional en un directorio relativamente inestable más que por su capacidad para que la institución se focalice en sus funciones nucleares y consolidar avances.

Finalmente, el acoplamiento suelto explica el apego de los educadores y del público a lo que denominaré las "teorías de rasgos" de competencias en la práctica docente y el liderazgo. Se piensa que los buenos profesores, los buenos directores y los buenos superintendentes lo son en relación a las teorías de rasgos, porque tienen las cualidades personales necesarias para desempeñar sus labores, no porque hayan dominado un cuerpo de conocimientos profesionales o porque trabajen en un ambiente organizacional en el que para ser empleados sea necesario que demuestren que son competentes. Por lo tanto, muchas recetas para el mejoramiento escolar se focalizan en reclutar y retener a las "mejores" personas, es decir, aquellas que están naturalmente predispuestas a hacer lo que queremos que hagan.

Una organización que declara tener escasa o ninguna influencia sobre sus funciones nucleares probablemente adhiere a la teoría de rasgos. Si la organización no puede influir en lo que ocurre en su propio núcleo a través de la forma en que está organizado y gestionado, sólo puede hacerlo mediante decisiones basadas en los atributos individuales de las personas que recluta o retiene. Por ende, el éxito de la organización depende más de quién es contratado y retenido que en lo que ocurre con estas personas una vez que están desempeñando sus funciones dentro de la organización.

La idea de que es necesario que las personas desarrollen mejores competencias a lo largo de sus carreras, de que la organización debe invertir sistemáticamente en el mejoramiento de dichas competencias o, lo que es aún más controversial, que debiéramos confiar en que las personas respondan a expectativas más altas a lo largo de sus carreras, pues bien, esas expectativas no existen o existen en forma muy débil e idiosincrática en las organizaciones que aseguran ser incapaces de gestionar sus funciones nucleares.

La irrupción de la reforma basada en estándares

Después de esta versión resumida de la teoría del acoplamiento suelto, no es difícil entender por qué la reforma basada en estándares crea ciertos problemas fundamentales para la enseñanza pública –problemas que probablemente no pueden ser resueltos

con las actuales estructuras institucionales– y por qué esta reforma es muchas veces recibida con incredulidad por los educadores experimentados que ya son veteranos de guerra de otras reformas educacionales. La lógica de la reforma basada en estándares se contrapone centralmente a la lógica del acoplamiento suelto, y es probable que esta diferencia no pueda resolverse como de costumbre, es decir, simplemente adaptando la nueva política para que encaje con la estructura existente.

En primer lugar, la reforma basada en estándares contraviene la premisa fundamental del acoplamiento suelto, a saber, el blindaje del núcleo técnico para protegerlo de la interferencia de fuerzas externas. Con la reforma basada en estándares, la política llega, por lo menos en teoría, directamente hasta el núcleo docente de las escuelas, y de este modo, lo que realmente se enseña en las escuelas se transforma en tema de las políticas públicas y del discurso político. Los estándares de contenido, incluso bajo su actual forma torpe y poco pulida, conllevan el mensaje explícito de que los estudiantes deben recibir y asimilar instrucción en determinadas áreas de contenido y sobre determinados temas. Los estándares de desempeño son incluso más amenazantes para el núcleo técnico porque postulan que las escuelas deben rendir cuentas por el aprendizaje estudiantil, lo que significa que *alguien* debe gestionar las condiciones del aprendizaje en las escuelas para lograr determinados resultados.

No debiera entonces sorprendernos que los profesores y administradores que han asimilado las normas y valores de la teoría del acoplamiento suelto consideren desconcertantes y amenazantes estas intromisiones en el núcleo técnico. A menudo responden con los clásicos argumentos sobre el misterio e inviolabilidad de la relación única entre profesor y estudiante y la necesidad de que ésta quede fuera de los controles burocráticos o de las políticas. Lo que es notable en el actual clima político es el escaso peso que se le concede a estos argumentos en las políticas educacionales. La reforma basada en estándares parece haberse vuelto inmune a ellos.

Segundo, la reforma basada en estándares revela una debilidad crítica de la estructura institucional existente, a saber, su incapacidad para explicar por qué ciertos estudiantes logran asimilar los contenidos académicos y pueden demostrar un buen desempeño, siendo que otros no lo logran. Cuando el núcleo técnico de las escuelas está en manos de las decisiones que toman individualmente los profesores y protegidas del escrutinio externo, los resultados son producto de procesos misteriosos que nadie entiende a nivel colectivo e institucional.

El personal escolar y el público en general los atribuyen a diversos factores, según cuál sea su teoría predilecta: estructuras familiares débiles, pobreza, discriminación, falta de aptitudes, presión de los pares, dieta, televisión, etc. La reforma

basada en estándares responsabiliza abiertamente a las escuelas y a sus profesores por el aprendizaje escolar y conlleva el mensaje cada vez más explícito de que los estudiantes aprenden como consecuencia de lo que ocurre en la escuela. En consecuencia, se les está pidiendo a las escuelas que rindan cuentas por lo que realmente se les enseña a los estudiantes y por lo que aprenden como fruto de esa enseñanza. Y sea cual sea la opinión que uno tiene sobre esta teoría –que los alumnos generalmente aprenden lo que se les enseña, si se les enseña con habilidad y comprensión– tiene un fuerte atractivo político, económico y social.

Tercero, la reforma basada en estándares socava una de las premisas básicas del sistema de administración local en educación, porque determina que no son los distritos sino las escuelas las que deben rendir cuentas ante los sistemas estatales de rendición de cuentas. Los gobernadores y legisladores estatales generalmente son muy indirectos y cuidadosos en relación a este tema y buscan la forma de incluir a los directorios locales y a los superintendentes en sus explicaciones de cómo funciona la rendición de cuentas escolar. Pero la cruda realidad es que hasta hace poco más de una década la mayoría de las escuelas carecían de la capacidad para recolectar, analizar y entregar información sobre su funcionamiento.

Hoy la mayoría de las escuelas tienen esa capacidad, en gran parte gracias a los imperativos políticos que obligan a los funcionarios escolares a dar cuenta de los gastos en educación estatal y a los milagros de la tecnología de la información. Cuando los estados son capaces de recolectar información sobre las distintas escuelas, cada una de ellas se transforma en la unidad primaria de rendición de cuentas y las medidas correctivas y sanciones por bajo desempeño se aplican a cada establecimiento en particular. Los distritos pueden desempeñar un rol productivo en este sistema de rendición de cuentas, si así lo desean, pero el desplazamiento del sistema crea relaciones cada vez más directas entre las escuelas y los estados. Las políticas pluralistas de los directorios locales y de los administrativos serán crecientemente ejecutadas bajo un gran paraguas de rendición de cuentas estatal. Con el tiempo, será cada vez más difícil defender a las políticas locales disfuncionales frente al escrutinio público del desempeño escolar individual. En otras palabras, poner a las escuelas al centro del problema de la rendición de cuentas tiene el efecto de cuestionar el objetivo de la administración y la gestión localmente centralizada.

Estos conflictos entre la lógica de la reforma basada en estándares y la de la estructura institucional tradicional de la educación pública constituyen un desafío para las escuelas y para quienes trabajan en ellas. Los argumentos convencionales para defender la actual estructura institucional del acoplamiento suelto –el misterio y la inviolabilidad de la enseñanza y del aprendizaje, la santidad de las preferencias locales

en la gestión de las escuelas, el apoyo general de las élites a sus escuelas locales, entre otros– probablemente se debilitarán y resultarán menos convincentes a medida que se vaya acumulando más información sobre el desempeño de las escuelas. El procedimiento habitual que utilizan las escuelas públicas para lidiar con estas amenazas externas es incorporar los nuevos requisitos y políticas pero adaptándolos a la lógica de la estructura institucional existente. En este caso, ello implica que quienes dictan las políticas y el público en general, con el tiempo, aceptarán los argumentos de los educadores en cuanto a que el núcleo técnico de la educación es muy incierto y difícil de especificar, y que los temas de la calidad de la docencia y del desempeño en educación tienen que ver en gran medida con los gustos y preferencias personales, tanto de los educadores como de sus clientes. La idea de que las escuelas deben cumplir con determinados estándares específicos de calidad y de desempeño se desvanecerá en la neblina de la historia de las políticas educacionales. Por supuesto, el problema con este escenario es que el imperativo de que las escuelas rindan cuentas seguirá vigente, incluso si la reforma basada en estándares desaparece, porque las personas a cargo de las políticas seguirán teniendo que enfrentar el problema de rendir cuentas por el gasto público en que están incurriendo y determinar qué hacer con la estructura de gestión de la educación pública.

El siguiente nivel: desafíos del modelo de mercado

El sello de la reforma basada en estándares es la rendición de cuentas de cada escuela mediante estándares comunes para evaluar el desempeño escolar. La crítica usual a este modelo es que ignora la complejidad e idiosincracia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesaria variabilidad de los gustos y preferencias de las escuelas locales.

Dentro del actual debate sobre la reforma educacional, el esquema de gestión que mejor se adapta al punto de vista de que todo lo relacionado con calidad y desempeño tiene que ver con preferencias, gustos y juicios personales es el modelo de mercado. La forma más eficiente de asignar recursos según las preferencias personales es entregar fondos públicos directamente a los consumidores para que compren educación en base a sus propias preferencias (*vouchers* educacionales) o, en una versión un poco más domesticada, entregar los fondos directamente a las escuelas en base al número de estudiantes que logran incorporar (subvenciones capitativas), o, en una versión aún más domesticada, permitirle a los educadores y a sus clientes sustraerse a la fuerza gravitacional de la estructura institucional existente, formando escuelas públicamente subvencionadas que operan bajo estatutos independientes (escuelas semiautónomas). Bajo cada uno de estos sistemas, la superestructura existente de la administración educacional se debilita cada vez

más, se vuelve más inestable e irrelevante para muchos educadores y sus "clientes"[1] Las personas que optan por cada uno de estos sistemas –tanto por el lado de la oferta o la demanda– tienen fuertes incentivos para sustraerse a la fuerza gravitacional que ejerce la administración localmente centralizada. Las escuelas emprendedoras tienen pocos incentivos para operar bajo sistemas de gobierno local si pueden funcionar con éxito, de acuerdo a los estándares de la demanda del consumidor, como agentes libres. Los apoderados y estudiantes con preferencias y gustos marcados –y con los medios para elegir de acuerdo a éstos– tienen pocos incentivos para afiliarse a las escuelas centralmente administradas cuando pueden expresar sus preferencias más directamente a través de escuelas individuales. Por ende, las escuelas centralmente administradas y gestionadas, ya sea bajo la modalidad de bonos, subvenciones capitativas o régimen de semiautonomía**,** se transforman cada vez más en el reducto de quienes no tienen la posibilidad de elegir y de quienes no son elegidos. A menudo les digo a mis estudiantes que, si quieren vislumbrar lo que podrían llegar a ser las escuelas públicas, visiten hospitales públicos –un subsistema dentro de un mercado de la salud basado en gran parte en la capitación que se especializa en la atención de las personas que nadie más quiere atender, un subsistema crónicamente desfinanciado, en el que los costos de atención guardan escasa o ninguna relación con los reembolsos que reciben los hospitales a través del sistema de subvención capitativa. Estos sistemas existen para atender al excedente de los no elegidos por los sistemas capitativos de índole comercial que funcionan razonablemente bien para quienes tienen la posibilidad de elegir.

Por ende, si la educación pública insiste en el argumento de la inviolabilidad del núcleo pedagógico de las escuelas y en la durabilidad de la estructura institucional que promueve esta perspectiva, están invitando a quienes dictan las políticas simplemente a estar de acuerdo. También están llamándolos a modificar gradualmente la estructura de la educación pública hasta que ésta termine basándose enteramente en los gustos, preferencias y juicios personales. Si esto llegara a ocurrir, los riesgos para la actual estructura institucional de la educación pública y para el público en general son muy altos. En esencia, el Estado se desligaría de la responsabilidad de la

[1] Obsérvese también que los *vouchers*, subvenciones capitativas y otros aportes de fondos son cambios estructurales profundos que en nada se refieren a los contenidos o a la calidad de la docencia, excepto en la medida en que la calidad sea definida como la satisfacción de las preferencias del consumidor (lo que es una tautología). Por ende, gran parte del atractivo de estas políticas, tanto para los educadores como para los diseñadores de políticas, es que no exigen ningún tipo de compromiso en cuanto a lo que realmente ocurre al interior de la estructura educativa, reproduciéndose así, de otra forma, el blindaje del núcleo técnico.

educación una vez que los fondos disponibles fueran asignados a las familias o a las escuelas. Dentro de esta lógica, lo que ocurra una vez que los fondos hayan sido asignados es responsabilidad de los individuos y de las escuelas, no del Estado. Cualquier residuo de responsabilidad colectiva respecto de si los alumnos están recibiendo una educación de calidad producto del gasto público, de si las diferencias en términos de calidad de la educación incumben al sector público, de lo que los estudiantes saben como consecuencia de la enseñanza que han recibido, y de si algunos alumnos tienen más acceso a mejores conocimientos que otros se transforma en un asunto de preferencias, gustos y juicios individuales más que en un tema de políticas públicas y de debate público.

Por lo tanto, hay motivos para que los educadores públicos sean más mesurados en sus críticas a la reforma basada en estándares. Lo único que podría ser peor que exponer el núcleo técnico de la educación al escrutinio y al debate público sería no hacerlo y dejar que los objetivos sociales de la educación pública se transformen en materia de gustos y preferencias individuales.

Ya lo dijimos, la reforma basada en estándares tiene una lógica engañosamente sencilla: las escuelas y los sistemas escolares son responsables de rendir cuentas por sus contribuciones al aprendizaje escolar. El fundamento para mantener la administración local de la educación en Estados Unidos se basa principalmente en la posibilidad de utilizar la estructura institucional para un mejoramiento a gran escala de la práctica docente y un desempeño escolar basado en estándares. En términos económicos, el mejoramiento a gran escala se transformará en la mayor ventaja comparativa de los distritos escolares locales en el mercado competitivo que irá surgiendo a medida que los apoderados y las escuelas intenten sustraerse a la fuerza gravitacional que ejerce la burocracia escolar local. Las escuelas individuales, que operan mayormente como grandes empresas, tienen problemas para generar los recursos adicionales que les permitirían mejorar las competencias y los conocimientos de sus profesores y administrativos. Las escuelas individuales que son parte de corporaciones más grandes también tienen incentivos, en mercados esencialmente definidos por las preferencias y los gustos, para no invertir lo suficiente en competencias y conocimientos, ya que lo que promocionan en el mercado es su reputación más que un servicio o resultados específicos. La mayoría de los sistemas de educación pública todavía tienen acceso a recursos –los que en gran medida se utilizan hoy en gastos administrativos no docentes– que pueden captar e invertir en el mejoramiento de las competencias y conocimientos de los directores y profesores. En la actual estructura, las decisiones relacionadas con la práctica docente y el desempeño generalmente quedan en manos individuales. Los directores y profesores declaran que determinada modificación ha

tenido éxito en base a sus propias percepciones de cómo han modificado sus prácticas y en base a la percepción de que los estudiantes saben y pueden hacer cosas que antes no sabían ni podían hacer. Como es de suponer, esta situación favorece las modificaciones pero no el mejoramiento.

Agreguemos ahora el problema de la escala, una de las principales debilidades de la actual estructura institucional. El mejoramiento implica no solamente que una unidad dada de un sistema está mejorando (aula, nivel, colegio, etc.), sino que todas las unidades lo están haciendo en alguna medida. En lenguaje estadístico, la media o el promedio de la calidad y el desempeño en todas las unidades va aumentando con el tiempo, mientras que la variación entre las unidades en cuanto a calidad y desempeño va disminuyendo.

Luego, habrá que sumar el problema del contenido. Los problemas del sistema educacional son los de sus unidades más pequeñas y cada una de ellas enfrenta una versión diferente del problema general. Si éste está relacionado con el desempeño de los estudiantes en tareas cognitivas más complejas (por ejemplo, explicar por qué un pequeño cambio de temperatura en un ecosistema puede producir un cambio a gran escala en la vida animal o vegetal de ese sistema; por qué 3/5 y 18/30 son fracciones equivalentes; o por qué Richard Wright y James Baldwin estaban en desacuerdo en cuanto a la naturaleza de los afroamericanos), se manifestará de forma distinta en cada sala de clases. Los diferentes grupos de estudiantes tendrán diferentes conocimientos previos de los conceptos básicos y diferentes actitudes en cuanto a la importancia de tenerlos. Los diferentes grupos de estudiantes enfrentarán estos problemas con su propia dotación cultural, lingüística y cognitiva. En las escuelas, las diferencias a nivel del aula se traducen en diferencias en la cultura de expectativas para el aprendizaje, el orden y el compromiso. Se traducen también en la estructura de oportunidades que determinan si efectivamente los alumnos tienen acceso a los contenidos y a lo que se les enseña, y si este proceso logra comprometerlos. Por ende, el problema de la mejora en cada escuela del sistema, tiene que ser resuelto en forma tal que se traduzca en resultados consistentes dentro de contextos muy variados.

A todo lo anterior hay que sumar el problema de la retroalimentación. Gran parte de lo que ocurre en las organizaciones que trabajan en pos de un mejoramiento a gran escala es la resolución colectiva de problemas, estructurada por un conjunto de expectativas acerca de lo que constituye un buen resultado. Una de las fuentes más importantes de aprendizaje es el análisis y la discusión de los éxitos y fracasos, y la retroalimentación para que esta información sea incorporada a los conocimientos y competencias ya existentes en la organización. El mejoramiento, cuando lo hay, rara vez sigue una trayectoria recta; generalmente implica

tropiezos y retrocesos, así como también saltos cualitativos, sumamente gratificantes. El aprendizaje acerca de las mejoras ocurre en el marco del crecimiento y el desarrollo de un conocimiento compartido de por qué las cosas ocurren de determinada manera. El aprendizaje también depende en gran medida de algunas variantes al interior del sistema. Si todos están haciendo exactamente las mismas cosas de la misma manera (lo que es altamente improbable en una situación en que los contextos varían sustancialmente según el colegio y el aula), carecemos de evidencia interna para decidir cómo mejorar las cosas.

Finalmente, hay que agregar el problema de los *benchmarks* o estándares. Siempre habrá alguien que sabe hacer algo mejor que uno, no importa cuán bien uno crea que lo hace. Utilizar la variación en las prácticas y el desempeño en aras de un mejoramiento significa explotar situaciones en que alguien, dentro o fuera de la organización, sabe más que uno acerca de lo que funciona en determinada situación. Muchas veces el conocimiento captado en otros contextos es sólo parcial; incluye lagunas en ámbitos críticos. Por lo tanto, la tarea de aprender de otras personas en otros contextos es un trabajo activo que consiste en analizar semejanzas y diferencias, adaptando lo que sirve y descartando lo que no sirve. Sin embargo, aquí el problema esencial es que el conocimiento necesario para resolver un problema muchas veces no está a la mano; hay que buscarlo en forma activa.

Por ende, el mejoramiento significa cambio con dirección, esfuerzo sostenido a través del tiempo, que mueve a sistemas enteros, aumentando el nivel promedio de calidad y desempeño y, simultáneamente, acortando las variaciones entre unidades y permitiendo que las personas analicen y comprendan por qué determinadas acciones producen resultados y otras no.

Despojando el liderazgo de su aura de romanticismo

El liderazgo consiste en brindar pautas y conducción en aras del mejoramiento educacional. Esta es una definición deliberadamente poco romántica, focalizada e instrumental. El liderazgo tiende a ser idealizado en la cultura estadounidense, especialmente en la cultura escolar, en parte porque creemos que el éxito se explica mediante las teoría de rasgos –las personas alcanzan el éxito debido a sus características personales, más que producto del esfuerzo, competencias y conocimientos– y porque queremos que nuestros héroes estén dotados de cualidades que creemos no poseer. El problema con esta teoría romántica es que los rasgos de carácter que asociamos con el "buen" liderazgo, son, por definición, escasos entre la población; de lo contrario, no los admiraríamos y envidiaríamos en otras personas. Además, a

diferencia de los conocimientos y de las competencias, los rasgos de carácter están poco influenciados por la educación, la capacitación y la práctica. Despojar al liderazgo de su aura de romanticismo tendría un efecto muy positivo en la calidad de las escuelas.

La definición del liderazgo en términos de la docencia está también mucho más focalizada que la mayoría de las concepciones del liderazgo en educación. Leer todo lo que se ha escrito sobre el rol de los directores puede resultar abrumador, porque sugiere que éstos debieran encarnar todos los rasgos y competencias que permiten dar solución a todos los problemas de las escuelas en que trabajan. Deben mantener un estrecho contacto con sus comunidades, dentro y fuera de la escuela; deben, sobre todo, ser expertos en relaciones humanas, resolviendo todos los conflictos y desacuerdos que pudiesen surgir entre los alumnos, los profesores, y cualquiera que cree un conflicto; deben respetar la autoridad de los administrativos del distrito y, a su vez, ser astutos para evitar las intrusiones administrativas que atentan contra la autonomía de los profesores; deben mantener el orden dentro de la escuela, etc.

En alguna parte de la lista generalmente encontramos una referencia a la docencia, expresada en un lenguaje estratégicamente vago, lo que permite incluir tanto a quienes están genuinamente interesados en la docencia como a que tienen conocimientos sobre la materia y a quienes la consideran como un factor que los distrae de sus obligaciones principales, a saber, el trabajo administrativo. Pero, ¿por qué no enfocar el liderazgo en el mejoramiento de la docencia y definir todo lo demás como instrumental a esta labor?

De acuerdo a esta definición, las destrezas y los conocimientos que son relevantes para el liderazgo son aquellos que están conectados con el mejoramiento de la docencia y del desempeño estudiantil o que conducen directamente a él. La reforma basada en estándares nos obliga a plantearnos la pregunta que formuláramos más arriba y transforma al liderazgo en un instrumento al servicio del mejoramiento escolar. El liderazgo que aquí imagino difiere del concepto generalmente descrito en la literatura sobre gestión –los líderes o gerentes de alto nivel ejercen "el control" sobre ciertas funciones dentro de la organización. Ciertamente, hay algunas funciones administrativas rutinarias que requieren de un control –el horario de los buses, la contabilidad, la planilla de pagos, etc. Pero el término "control" aplicado al mejoramiento escolar es un concepto ambiguo porque los procesos de mejoramiento no se "controlan". Se pueden establecer directrices para los procesos de mejoramiento, ya que gran parte de los conocimientos necesarios para un mejoramiento residen en las personas que ejercen la docencia, no en aquellas que administran la escuela. El control implica que quien ejerce el control sabe exactamente lo que debe hacer la persona sobre quien

ejerce el control, en tanto que la conducción y las directrices implican un grado de pericia compartida y algún grado de diferencia en el nivel y tipo de pericia entre individuos. La distribución del conocimiento para el mejoramiento a gran escala obliga a desarrollar modelos de liderazgo distribuido.

La idea básica del liderazgo distribuido es bastante sencilla.[2] En cualquier sistema organizado, las personas generalmente se especializan o desarrollan determinadas competencias relacionadas con sus predisposiciones, intereses, aptitudes, conocimientos previos, competencias y roles. Más aún, en cualquier sistema organizado, las competencias varían considerablemente entre las personas que ejercen un mismo rol. Por ejemplo, algunos directores y profesores son mejores que otros para hacer ciertas cosas, ya sea por preferencias personales, por experiencia o por conocimientos adquiridos. Para organizar estas diferentes competencias en un todo coherente es necesario conocer las variaciones individuales, ser capaz de visualizar cómo los conocimientos y competencias de una persona pueden complementar los de otra y cómo las competencias de algunas personas pueden ser compartidas con otras. Adicionalmente, al organizar las diferentes competencias hay que saber cuándo los conocimientos y las competencias que poseen las personas son insuficientes para lidiar con el problema que se intenta resolver, y buscar esos conocimientos y competencias fuera de la organización para luego incorporarlos a ésta.

En una empresa tan intensiva en conocimientos como la enseñanza-aprendizaje, la única forma de llevar a cabo estas tareas complejas es distribuyendo ampliamente la responsabilidad del liderazgo (nuevamente, estamos hablando de conducción y directrices) entre los diferentes roles de la organización y trabajando arduamente para crear una cultura común o un conjunto de valores, símbolos y rituales. En suma, el liderazgo distribuido supone múltiples fuentes de conducción y directrices, según las pericias individuales existentes dentro de una organización que ha logrado cierta coherencia interna en base a una cultura común. El elemento "adhesivo" de una tarea u objetivo en común –el mejoramiento de la docencia– es lo que hace que el liderazgo distribuido no se transforme en una nueva versión del acoplamiento suelto.

Ciertamente, en las escuelas la rendición de cuentas basada en estándares y la buena gestión generalmente exigen que haya personas responsables de la conducción y el manejo de la organización y, en definitiva, de su desempeño. El liderazgo distribuido no significa que nadie es responsable por el desempeño general de la

[2] Para un análisis más detallado acerca de las bases teóricas de la idea del liderazgo distribuido, véase Spillane, Halverson et al. (2002).

organización. Más bien, implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y conocimientos de las personas de la organización, creando una cultura común en cuanto a las expectativas relacionadas con la utilización de dichas competencias y conocimientos, generando una relación productiva entre las diferentes partes de la organización y responsabilizando a las personas por sus contribuciones al resultado colectivo.

Puesto que esta visión del liderazgo se nutre de diferentes investigaciones sobre el mejoramiento escolar, vale la pena detenerse para hacer un breve recuento de cómo se gestó esta idea. Hace algún tiempo , basándose en un estudio empírico sobre las variaciones en los logros escolares, Susan Rosenholtz (1986) observó que existían dos tipos de culturas o climas escolares claramente diferenciados. El primero es un clima normativo caracterizado por el énfasis en la colaboración y el mejoramiento continuo que se desarrolla en las escuelas. En este tipo de clima, a través de una serie de acciones del director, los esfuerzos de los profesores están orientados a desarrollar ciertas competencias para lograr determinados objetivos. En estas escuelas se fomenta la experimentación y se considera que el fracaso ocasional es esperable en el proceso de aprendizaje del profesor. Adicionalmente, el hecho de que un profesor solicite la ayuda o el consejo de un colega no es una medida de competencia relativa, sino más bien un acto profesional considerado deseable, necesario y legítimo para la adquisición de nuevas competencias.

Por su parte, en las escuelas que se caracterizan por la existencia de normas de autonomía, los objetivos son ambiguos y no hay intentos por desarrollar una tecnología docente compartida. No existe acuerdo entre los profesores y directores acerca de los objetivos deseables y la forma de alcanzarlos. Por ende, en estos entornos las definiciones del éxito docente y la forma de alcanzarlo son muy individualistas. Rosenholtz (1986) afirma que sin definiciones comunes la colaboración entre colegas y directores carece de utilidad. Estas dos culturas, prosigue la autora, se traducen en oportunidades muy disímiles para los profesores en cuanto al desarrollo de competencias (p. 101).

Rosenholtz argumenta que el apoyo y la colaboración entre profesores y el desarrollo profesional probablemente no tendrán ningún efecto en el mejoramiento de la práctica docente ni en el desempeño escolar si no están ligados a un conjunto coherente de objetivos que le den dirección y sentido al aprendizaje y a la relación entre colegas. Más aún, la autora señala que en las escuelas exitosas hay mayor congruencia entre los valores, normas, y conductas de los directores y profesores, y que las actividades administrativas están alineadas con las desarrolladas a nivel

técnico y facilitan su implementación. Asimismo, hay una base organizacional para dirigir las conductas, motivarlas, justificarlas y evaluarlas (1985, p. 360). Significativamente, descubrió que la relación entre el director y los profesores no tenía un efecto directo sobre el desempeño escolar, pero sí un efecto indirecto cuando estaba mediatizado por objetivos comunes de la escuela y por la contratación de profesores, su socialización y evaluación. En otras palabras, la relación entre el director y los profesores tiene un efecto sobre el desempeño escolar sólo cuando está relacionada con actividades focalizadas en los objetivos de la escuela y cuando éstos se traducen en actividades tangibles ligadas a la docencia (Rosenholtz, 1986).

Rozenholtz también establece una relación directa entre la incertidumbre de los profesores acerca del núcleo técnico de su trabajo y el ambiente normativo en que trabajan. Las escuelas con un ambiente normativo focalizado en los objetivos docentes promueven un enfoque de la docencia consistente en un conjunto de competencias y conocimientos que pueden ser aprendidos a lo largo del tiempo más que en un proceso misterioso e idiosincrático que varía con cada profesor.

Los temas relacionados con la incertidumbre también afectan a los directores. Aquellos que atribuyen un alto nivel de incertidumbre a las prácticas docentes tienden a ser personas muy cerradas y no están dispuestas a soltar el control para que los profesores se ayuden mutuamente. "Por el contrario", observa Rosenholtz, "en la medida que los directores sean capaces de fortalecer sus facultades para tareas específicas dirigidas a un objetivo particular, esto ayudará a los profesores a tener más claridad acerca de las metas a alcanzar" (1989, p. 69).

En forma similar, en un estudio a gran escala de una muestra nacional de escuelas secundarias, Newman y sus colegas (Newman, Rutter et al, 1989) comprobaron que el conocimiento de los profesores de sus propias aulas y una focalización en el mejoramiento de las prácticas eran, junto con una conducta estudiantil ordenada, las variables culturales más relacionadas con el sentimiento de eficacia de los profesores en esas escuelas. También descubrieron que la capacidad de respuesta de los administrativos a los problemas de la práctica docente –brindando ayuda, apoyo y reconocimiento– estaba muy relacionada con la percepción de comunidad dentro de la escuela por parte de los profesores. Resulta relevante comprobar que no hallaron ningún efecto independiente de la percepción de los profesores del liderazgo de los directores, participación de los profesores en el desarrollo profesional, o participación de los profesores en las decisiones organizacionales en el sentimiento de eficacia o de comunidad de los profesores. Este último hallazgo es interesante, no tanto por lo que revela acerca del liderazgo del director y del desarrollo profesional *per se,* porque

las escuelas incluidas en la muestra representaban el abanico completo de prácticas en este sentido, sino porque sugiere que el liderazgo del director, el desarrollo profesional y la participación de los profesores en la toma de decisiones no tiene ningún efecto sobre el sentimiento de eficacia y comunidad de los profesores, a menos que estén deliberadamente conectados con problemas inmediatos y tangibles de la práctica docente.

En su reseña de investigación sobre mejoramiento escolar, Rowan encontró que la participación de los profesores en roles ampliados –esto es, roles que les exigen adquirir conocimientos y resolver problemas no individualmente sino en grupo y en redes– produce niveles más altos de satisfacción y compromiso (Rowam, 1990 p 373). Sin embargo, también observó que los estudios sobre las relaciones profesionales entre docentes en condiciones normales sugieren que la gran mayoría de las interacciones entre profesores están más relacionadas con temas como los materiales, la disciplina y los problemas de un estudiante en particular, que con la adquisición de nuevos conocimientos y competencias: "los profesores expresaron que hablaban menos acerca de estos temas porque ya los conocían, y porque la conducta del profesor es personal, privada, idiosincrática e intuitiva. Pocos expresaron que el tiempo y la oportunidad impiden el intercambio de información acerca de las conductas docentes" (Rowan 1990 p. 375). En otras palabras, la participación en el trabajo colaborativo aumenta la satisfacción y el compromiso de los profesores, pero es poco probable que se traduzca en cambios en las prácticas docentes, en las competencias y los conocimientos, a menos que haya un enfoque organizacional claro al respecto.

Investigaciones internacionales recientes realizadas en el marco del Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) corroboran la idea de que la focalización en la práctica docente se traduce en un mayor aprendizaje por parte de los alumnos. Los países incluidos en este estudio que obtuvieron buenos puntajes en matemáticas y ciencias tendían a tener un currículo menos complejo, mayor coherencia curricular en los diferentes niveles de edad y un mayor énfasis en mantener una calidad pareja en el currículo impartido en el aula. Por lo tanto, cuando la organización escolar y las políticas promueven un enfoque centrado en el currículo y expectativas claras acerca del nivel de calidad aceptable que realmente se enseña, un número mayor de alumnos aprende a un nivel más alto (Schmidt, McKnight, y Raizen 1997; Stigler y Heibert, 1999).

Estos estudios siguen la misma línea de trabajo que he estado desarrollando con mis colegas sobre la reestructuración escolar y la rendición de cuentas. En nuestro estudio sobre escuelas involucradas en actividades de reestructuración significativas e iniciadas en forma autónoma, encontramos que todas las actividades que implicaban

altos niveles de interacción entre profesores no se traducían en prácticas de aula que reflejaran la retórica de la reforma, con la excepción de un colegio donde el director y los profesores explícitamente crearon un ambiente normativo relacionado con un enfoque específico de la docencia (Elmore, Peterson, et al., 1996). Similarmente, en nuestro trabajo sobre cómo las escuelas construyen sus ideas acerca de la rendición de cuentas, comprobamos que aquellas que carecían de un sólido ambiente normativo interno, caracterizado por expectativas claras entre los profesores, entre estudiantes y profesores, y entre los directores y profesores, las decisiones acerca de lo que los estudiantes podían y debían aprender, y todas las decisiones relacionadas con la rendición de cuentas tendían a quedar en manos de los profesores que trabajan en forma aislada. Por ejemplo, los profesores de la mayoría de los colegios incluidos en nuestro estudio fueron incapaces de entregar información específica sobre cómo sus decisiones diarias en materia de docencia y sus expectativas sobre el aprendizaje estudiantil estaban influenciadas por la administración de la escuela o por sus colegas.

Por ende, cuando se les preguntó ante quién debían rendir cuentas por su labor docente, respondían que a nadie o a sí mismos. En unas pocas escuelas los profesores fueron capaces de citar ejemplos específicos de cómo su práctica docente y sus expectativas respecto del aprendizaje estudiantil estaban influenciados por sus colegas, por los administrativos o por redes externas de colegas. Estas escuelas tendían a tener una idea más clara de sus objetivos en términos de expectativas respecto del aprendizaje estudiantil y a traducir esos objetivos en decisiones puntuales sobre la práctica docente en el aula.

La coherencia organizacional en cuanto a los objetivos y valores básicos es, pues, una condición previa para ejercer un liderazgo efectivo para el mejoramiento de la labor docente. La colaboración y las relaciones profesionales entre profesores, y entre profesores y directores es una condición necesaria pero no suficiente para el mejoramiento. El liderazgo distribuido plantea el desafío de cómo distribuir la responsabilidad y la autoridad para establecer los lineamientos y guiar el trabajo docente y el aprendizaje docente, de modo que las decisiones individuales de los profesores y directores acerca de lo que hay que hacer y lo que hay que aprender a hacer se traduzcan en un beneficio colectivo para el aprendizaje estudiantil. Más adelante hablaré acerca de las implicancias prácticas de este desafío.

Antes de continuar quisiera detenerme un poco en el problema de la docencia y las políticas. David Cohen y Carol Barnes (1993) sugieren que además de las funciones institucionales y políticas es preciso reflexionar acerca de las funciones pedagógicas de las políticas educacionales. Estos autores argumentan que si bien las políticas –por ejemplo, los estándares de contenidos y de desempeño–

generalmente están diseñadas para proporcionar información y señalar propósitos a los profesores y directivos, no prestan mucha atención a lo que éstos realmente debiesen aprender y a las actividades que deberían desarrollar para actuar en forma consistente con las políticas. Concluyen su reseña sobre las políticas de reforma educacional con la siguiente observación:

La pedagogía de la política educacional ha sido didáctica e inconsistente. Los encargados de las políticas han exigido que los profesores hagan muchas cosas muy distintas y sumamente importantes en poco tiempo. Y en cada caso han actuado como si su labor fuese proporcionar respuestas en lugar de fomentar el pensamiento, hacer preguntas o generar discusiones. La pedagogía de la política educacional ha estado centrada en el profesor. A medida que los encargados de las políticas enseñaban, creaban pocas oportunidades para escuchar mientras que los profesores y educadores se esforzaban por comprender las nuevas demandas. Los encargados de las políticas tampoco se han planteado que las políticas educacionales deban ser revisadas a la luz de lo que han aprendido de la experiencia de los profesores (Cohen y Barnes, 1993, p. 226).

En otras palabras, el mismo argumento sobre el liderazgo distribuido que se aplica para las escuelas y los sistemas escolares se aplica a quienes dictan las políticas y a las organizaciones que intentan influenciar. Es poco probable que las políticas por sí solas, tanto en su diseño como en su implementación, fomenten el mejoramiento de la práctica docente y mejoren el desempeño si no reconocen explícitamente los problemas de pericia y aprendizaje incluidos en sus objetivos. Más aún, es poco probable que la políticas se traduzcan en un mejoramiento si no transmiten un mensaje coherente y se focalizan en los objetivos y en las prácticas para alcanzarlos; asimismo, la coherencia organizacional en cuanto a los objetivos y las prácticas es una condición previa importante para el éxito del mejoramiento escolar.

Por supuesto, existen muchas evidencias que indican que pedirles a los encargados de las políticas que brinden coherencia y estabilidad a las políticas educacionales, a nivel estatal y local, es como tratar de cambiar las leyes de la gravedad. La inestabilidad y la incoherencia bajo la forma de políticas pluralistas son la regla; la coherencia y la estabilidad, la excepción. El pluralismo –facciones organizadas que movilizan y utilizan a las instituciones políticas para legitimar sus intereses particulares en la política pública– está muy enraizado en la cultura y la estructura institucional de la política estadounidense. James Madison, en *Federalist* Nº10 expresa esta idea en forma sucinta: las instituciones gubernamentales existen para representar los intereses de facciones que compiten entre sí e impedir la tiranía de una facción sobre las otras.

En su exhaustiva encuesta sobre los distritos escolares urbanos de tamaño mediano en Estados Unidos, Frederick Hess (1999) presenta un panorama muy pesimista para quienes, como yo, opinan que el futuro de los sistemas escolares urbanos está en el mejoramiento a gran escala del núcleo docente. Hess comprobó que los directorios de las escuelas locales y los superintendentes emprenden una suerte de baile político hiperactivo –un fenómeno que él denomina "el molinillo de las políticas"– en que facciones políticas relativamente inestables proponen nuevas "reformas" como una forma de satisfacer al electorado, deteniéndose sólo el tiempo suficiente para atribuirse el mérito de haber actuado y luego emprendiendo nuevas reformas, sin prestar atención a la institucionalización e implementación de reformas previas. Hess argumenta que en una estructura pluralista las recompensas políticas están en el simbolismo de aprobar y poner en marcha la reforma, no en su implementación. Una de las patologías que crea esta estructura de incentivos es la alta movilidad del liderazgo, tanto político como administrativo. En la muestra de Hess, el tiempo promedio de permanencia en el cargo de un superintendente era aproximadamente dos años y medio. Las facciones son cambiantes, las oportunidades políticas abundan. Los directorios conservan a los superintendentes escolares el tiempo suficiente para presentar sus propuestas de reformas (inteligentemente diseñadas para asegurarse un empleo en el futuro; después de todo, ellos también son actores racionales) y, ante la primera señal de oposición, cambian al superintendente.

Si bien Susan Fuhrman es algo más optimista en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo reformas coherentes y estables, identifica claras tendencias en la actual política estadounidense que se oponen a dicha coherencia; una de ellas es acortar la permanencia de los legisladores y gobernadores en su cargo. Esto, junto a una tendencia de los funcionarios elegidos a no profundizar en importantes aspectos de las políticas para desarrollar un conocimiento cabal de éstas, constituye un fuerte incentivo para la superficialidad y la inestabilidad (Fuhrman, 1993, 1994, Fuhrman y Elmore, 1994).

Observemos la compatibilidad de este patrón de políticas con la teoría institucional del acoplamiento suelto que expusimos al inicio de este artículo. Si bien el ritmo y la envergadura de los cambios en las políticas puede haberse intensificado en los últimos años, en gran medida fruto del crecimiento de nuevas facciones en áreas urbanas y de la introducción de reformas electorales diseñadas para acelerar la rotación en los puestos políticos, el fenómeno del cambio de políticas tiene una larga historia en lo que a educación se refiere en Estados Unidos. La metáfora que utiliza Larry Cuban para describir la relación entre las políticas de reformas y las prácticas docentes, a partir de finales de siglo XIX hasta las últimas décadas del siglo XX, es la

de un océano en medio de una furiosa tempestad: "la superficie está agitada y turbulenta mientras que el fondo del océano está sereno. Las políticas cambian drásticamente, creando la apariencia de grandes cambios calculados para reforzar los premios simbólicos de la acción para los que diseñan las políticas y para cimentar la lógica de confianza en las instituciones, mientras que debajo de la superficie, la vida prosigue sin grandes alteraciones" (1984).

Por lo tanto, cualesquiera sean los problemas de liderazgo en la administración de las escuelas y del sistema escolar, éstos se ven reflejados y amplificados en el liderazgo de las políticas. Los líderes directivos y políticos están unidos por una relación de co-dependencia manifiestamente disfuncional y, como en la mayoría de este tipo de relaciones, el vínculo refuerza la patología. Transformar una relación disfuncional en una relación funcional no se logra haciendo lo que ya sabemos hacer con más intensidad y mayor entusiasmo, sino aprendiendo a hacer cosas nuevas y, lo que es aún más importante, aprendiendo a darle un sentido positivo al aprendizaje y al hacer cosas nuevas. En esto reside el desafío del liderazgo frente al problema de un mejoramiento a gran escala.

Para crear un nuevo modelo de liderazgo distribuido hay que focalizarse en dos tareas: 1) describir las reglas básicas que los diferentes tipos de líderes tendrían que seguir para lograr un mejoramiento a gran escala; y 2) describir cómo los diferentes líderes que ejercen diferentes roles y ocupan diferentes puestos compartirían la responsabilidad en un sistema de mejoramiento a gran escala. Demás está decir que este modelo es necesariamente provisional y tentativo ya que se trata de un alejamiento considerable del *status quo* y que su premisa básica es que el mejoramiento involucra tanto un aprendizaje de las reglas básicas como una responsabilidad compartida por su implementación. Es imposible señalar desde un comienzo qué es lo que se requerirá en etapas posteriores.

Estos son, en definitiva, los cinco principios que establecen los fundamentos para un modelo de liderazgo distribuido centrado en un mejoramiento a gran escala:

1. El objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica docente y del desempeño, no importa cuál sea el rol.

Las teorías institucionales del liderazgo, en el modelo del acoplamiento suelto, señalan que el rol de los líderes consiste en blindar a las escuelas de la interferencia externa y en mediar entre las instituciones de la enseñanza pública y sus clientes. Según las teorías políticas del liderazgo grupal, los líderes están para construir coaliciones y mediar entre diferentes intereses. En el ámbito de la gestión, las teorías de

liderazgo destacan el rol de los líderes para custodiar las instituciones que lideran –*pater familias*– y como fuentes de control administrativo. Las teorías culturales del liderazgo caracterizan a los líderes como manipuladores de símbolos a quienes personas con diferentes necesidades pueden adherir. Ninguna de estas teorías incluye el imperativo de un mejoramiento a gran escala, ya que ninguna de ellas postula una relación directa entre las labores que deberían desempeñar los líderes y las funciones nucleares de la organización. Uno puede adherir a cualquiera de estos tipos de liderazgo sin nunca acercarse al núcleo de la docencia. Si el mejoramiento de la práctica y del desempeño es el elemento central de nuestra teoría del liderazgo, entonces las otras teorías sobre el rol del liderazgo deben transformarse en teorías sobre las competencias y los conocimientos que requieren los líderes para funcionar como agentes de un mejoramiento docente a gran escala. Si el objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales.

2. El mejoramiento docente requiere de un aprendizaje continuo.

El aprendizaje es una actividad social e individual. Por lo tanto, el aprendizaje colectivo requiere de un ambiente que guíe el desarrollo de nuevos conocimientos sobre la docencia. Si hay algo que la educación pública actual hace muy bien es crear un ambiente normativo que promueve el aprendizaje idiosincrático, aislado e individualista a expensas del aprendizaje colectivo. Este fenómeno se da en todos los niveles: cada profesor crea sus propias prácticas docentes en aulas aisladas; los profesores que comparten las mismas ideas funcionan en forma aislada de sus colegas y las escuelas operan como enclaves exclusivos de prácticas docentes en forma aislada de otras escuelas. En ninguna de estas instancias es esperable que los individuos o los grupos incorporen los conocimientos como un bien individual y colectivo. Desafortunadamente, el sistema existente no valora el aprendizaje continuo como un bien colectivo, ni tampoco considera que el aprendizaje sea una responsabilidad individual y social de cada miembro del sistema. El liderazgo debe crear condiciones que valoren el aprendizaje como un bien individual y colectivo. Los líderes deben crear entornos en los que los individuos estén dispuestos a que sus ideas personales y su práctica docente estén expuestas al escrutinio de sus colegas, y en los que los grupos estén dispuestos a que sus ideas compartidas sobre la práctica docente estén expuestas al escrutinio individual. La privacidad de la práctica docente produce aislamiento; el aislamiento es el principal enemigo del mejoramiento.

3. El aprendizaje requiere un modelamiento de conductas.

Los líderes deben liderar modelando los valores y conductas que representan un valor colectivo. Las teorías de liderazgo basadas en los roles suponen erróneamente que los líderes están empoderados para exigirles a otras personas que hagan lo que ellos no estarían dispuestos, o tal vez no estén capacitados, para hacer. Pero si el aprendizaje individual y colectivo es responsabilidad central de los líderes, entonces deben ser capaces de modelar el aprendizaje que esperan de los demás. Los líderes deben ser percibidos como un modelo de las conductas que esperan de los demás. Del mismo modo, los líderes deberían esperar que sus prácticas se vean sometidas al mismo escrutinio que aplican a las prácticas de los demás.

4. Los roles y las actividades de liderazgo nacen de la pericia necesaria para el aprendizaje y el mejoramiento, no de un mandato formal de la institución.

Como veremos más adelante, el mejoramiento a gran escala requiere de una forma compleja de cooperación entre personas que desempeñan diferentes roles y funciones. Para que surja este tipo de cooperación, es necesario que las personas comprendan que el aprendizaje es fruto de diferentes pericias más que de diferencias en la autoridad formal. Si el objetivo es el aprendizaje colectivo, mi autoridad para pedirle a alguien que haga algo no tiene mucho sentido si no está complementada por algún nivel de conocimiento y de competencia, los que, una vez puestos en conjunto con los de otra persona, nos hacen a ambos más eficientes. Similarmente, si tenemos los mismos roles, yo tendré pocos incentivos para cooperar con otra persona, a menos que ambos podamos producir algo en forma conjunta que seríamos incapaces de producir en forma individual. En ambos casos, el valor de la conducción y de la cooperación nace del reconocimiento y la utilización de diferentes pericias.

5. El ejercicio de la autoridad requiere de reciprocidad en la rendición de cuentas y de capacidades.

Si la autoridad formal de mi rol exige que yo pida cuentas por las acciones o los resultados de otra persona, esto implica que también tengo la responsabilidad de demostrarle a esa otra persona que soy capaz de hacer lo que le estoy pidiendo que haga (Elmore, 1997). Todas las relaciones de rendición de cuentas son necesariamente recíprocas –desgraciadamente, muchas veces en forma implícita. Las políticas generalmente hacen explícita una dimensión de la rendición de cuentas, a saber, cuando la persona revestida de una autoridad formal puede exigirle a otra que haga algo que de otra forma ésta probablemente no haría si no estuviera sometida a dicha exigencia. Muchos profesionales de la educación perciben los estándares de esta forma –como un conjunto de requisitos que provienen de una autoridad formal

legal– haciendo caso omiso de las circunstancias que posibilitan su implementación. Más aún, quienes dictan las políticas no se hacen responsables por su propia curva de aprendizaje y por lo tanto no modelan las conductas deseables. Esto crea expectativas de que todos deberían saber lo que no saben y sin ninguna preparación. Los líderes de las políticas –los funcionarios elegidos– finalmente deben rendir cuentas públicas y son los responsables de proporcionar los recursos y la autoridad necesarios para el mejoramiento. Los líderes administrativos –los superintendentes y los directores– deben rendir cuentas por la utilización de estos recursos y por su autoridad para gestionar el proceso de mejoramiento. Ambos tipos de líderes son responsables de modelar, a través de sus propias conductas, el aprendizaje que esperan de los demás. Y los líderes de las prácticas docentes –los profesores y desarrolladores profesionales– deben rendir cuentas por la generación de nuevos conocimientos y competencias para responder a las demandas de un mejoramiento educativo a gran escala. Con el liderazgo distribuido, la dimensión recíproca de estas relaciones de rendición de cuentas se torna explícita. Mi autoridad para exigirle a otra persona que haga algo que, de lo contrario, no haría depende de mi capacidad para crear las oportunidades para que el otro aprenda a hacerlo; así, yo mejoro mi capacidad para solicitarle al otro que lo haga la próxima vez.

La teoría del liderazgo distribuido, en su dimensión práctica, define cómo operan los roles de liderazgo si estos principios funcionaran. En el cuadro 4.1 se presenta una de las formas posibles de definir estos roles. Sin embargo, el cuadro no tiene mucho sentido si antes no describimos algunos de los supuestos sobre la naturaleza del trabajo que conlleva el mejoramiento a gran escala y cómo se traduce en determinados roles de liderazgo. El primer supuesto tiene que ver con la distribución de la pericia en torno al problema del mejoramiento. El cuadro incluye un principio de ventaja comparativa que esencialmente postula que las personas deben realizar actividades que son consistentes con la pericia comparativa de sus roles y evitar actividades que vayan más allá de su pericia.

Los encargados de las políticas (los miembros de los directorios estatales y locales y los legisladores estatales, por ejemplo) al ser funcionarios elegidos, deben tener una ventaja comparativa en dirimir conflictos entre intereses que compiten, transformando estos intereses en objetivos y estándares acerca de lo que se debe enseñar, instituyendo el mandato legal para administrar las recompensas y sanciones, y utilizando la retroalimentación para crear nuevos lineamientos. Los encargados de las políticas no tienen una ventaja comparativa en temas relacionados con el contenido específico de los estándares o de las prácticas conducentes al desempeño escolar, no importa cuán bien desempeñen sus funciones, cuál haya sido su nivel de pericia en el pasado, ni cuánto esfuerzo

hayan invertido en aprender acerca de los estándares y las prácticas. No tienen una ventaja comparativa en estos ámbitos *porque la naturaleza de su trabajo no les permite desarrollarla*; de hecho, mientras mejor realicen su trabajo más deberían reconocer los límites de su pericia. El contenido de los estándares y de la práctica docente pertenece al ámbito del conocimiento profesional, definido como la intersección entre la práctica docente en el aula y las escuelas y la investigación y evaluación sistemática de la práctica. En la medida que el conocimiento profesional existe, atraviesa los diferentes contextos y comunidades específicas en que será utilizado. Por ende, la "comunidad profesional" podría decir que determinado estándar representa la mejor concepción actual de lo que debe enseñarse y el estándar podría efectivamente implementarse mediante una variedad de prácticas docentes. Pero las decisiones específicas acerca de la forma que adoptará este estándar en una determinada sala de clases, escuela o sistema escolar requieren de conocimientos expertos, tanto sobre el contexto cuanto sobre la práctica docente. Esto conduce a una dependencia dentro de la comunidad profesional y los líderes a nivel del sistema, de la escuela y del aula. Por lo tanto, las funciones descritas en el cuadro 41 reflejan las ventajas comparativas de diferentes roles de liderazgo en diferentes puestos, así como la interdependencia entre ambos.

He utilizado el término "ventaja comparativa" porque quiero destacar hasta qué punto un mejoramiento a gran escala exige deferencia y respeto por la pericia, además de la reciprocidad en la rendición de cuentas. He evitado deliberadamente utilizar términos como *división del trabajo* o *división de las responsabilidades* porque connotan una suerte de balcanización que es propia del modelo del acoplamiento suelto, más que del liderazgo distribuido. En su trabajo sobre liderazgo distribuido, Spillane se vale del lenguaje de la cognición distribuida y se refiere a la pericia y a las responsabilidades como algo que puede ser "estirado" entre las personas que ocupan diferentes roles, más que como algo que está claramente dividido entre las personas (Spillane, Halverson et al, 2002). Aquí las palabras nos traicionan porque el lenguaje que se nos viene a la mente en discusiones sobre políticas y gestión es el del control más que el de la reciprocidad y de la dependencia mutua.

Otro aspecto del cuadro 4.1 que puede resultar poco familiar para el lector es la inclusión de roles "profesionales" y "de práctica docente" en el inventario convencional de los líderes de las políticas, del sistema y de las escuelas. Este es un reconocimiento explícito de la importancia de la pericia docente, tanto a nivel profesional como de las escuelas y de las aulas, ya que lo que aquí nos interesa es un mejoramiento a gran escala. El mejoramiento implica el desarrollo y distribución del conocimiento; por lo tanto, las personas que crean nuevas prácticas e involucran a otros en su aprendizaje tienen que ejercer funciones de liderazgo relacionadas con el mejoramiento.

Cuadro 4.1

ROLES DE LIDERAZGO	FUNCIONES DE LIDERAZGO
Políticas Funcionarios elegidos, designados: legisladores, funcionarios de la escuela estatal, miembros del directorio estatal, miembros de las escuelas locales.	• Fijar los objetivos de desempeño • Aprobar los estándares • Monitorear el desempeño • Aprobar, monitorear las estructuras de incentivos • Monitorear los problemas de diseño, rediseñar • Dirimir los conflictos en torno al diseño y al desempeño • Administrar recompensas y sanciones • Blindar a los profesores respecto de los temas no relacionados con la docencia
Profesionales Profesores destacados, asesores profesionales, investigadores.	• Desarrollar estándares • Desarrollar nuevas prácticas docentes • Desarrollar el aprendizaje • Modelar el desarrollo profesional • Establecer *benchmarks* para los contenidos y las prácticas • Desarrollar nuevas estructuras
Sistema Superintendentes, Personal de apoyo	• Diseñar estrategias para el mejoramiento del sistema • Diseñar, implementar estructuras de incentivos para las escuelas, directores y profesores • Reclutar, evaluar a los directores • Proporcionar desarrollo profesional consistente con la estrategia de mejoramiento • Asignar recursos del sistema para la docencia • Blindar a los directores y profesores respecto a los temas no relacionados con la docencia
Escuela Directores, personal de apoyo	• Diseñar estrategias para el mejoramiento de la escuela • Implementar estructuras de incentivos para los profesores y para el personal de apoyo • Reclutar, evaluar a los profesores • Desarrollo profesional consistente con la estrategia de mejoramiento • Asignar recursos de la escuela a la docencia • Blindar a los profesores respecto a los temas no relacionados con la docencia
Práctica Docente Profesores, asesores profesionales	• Diseñar, guiar, participar en el desarrollo profesional • Participar en el reclutamiento de nuevos profesores • Evaluar el desarrollo profesional • Consultar, evaluar la práctica profesional de los colegas. • Evaluar el trabajo de los alumnos • Participar en el desarrollo de nuevas prácticas de desarrollo profesional

Estos roles deben desarrollarse en sistemas abocados a un proceso de mejoramiento a gran escala. De no existir estos roles, tendrán que ser creados o redefinidos a partir de los ya existentes.

Obsérvese que los líderes también tienen el rol de "despejar el camino" para evitar que los temas no relacionados con la docencia creen confusión y distracción en los sistemas escolares, en las escuelas y en las aulas. Aquí el principio del "blindaje" es lo opuesto del "blindaje" en el modelo del acoplamiento suelto. En dicho modelo los directores blindan a la práctica docente de la interferencia externa; en cambio, en un sistema de liderazgo distribuido la función de los líderes es blindar a los profesores de asuntos que no estén relacionados con la docencia, creando así el espacio para que se aboquen exclusivamente a intervenciones de calidad en temas relacionados con la docencia.

El cuadro 4.1 presenta, en definitiva, un modelo de cómo se podrían reconstruir los roles y funciones en torno a la idea del liderazgo distribuido en aras de un mejoramiento docente a gran escala. El diseño exacto de los roles y funciones es menos importante que los principios de la pericia distribuida, la dependencia mutua, la reciprocidad en la rendición de cuentas y en la capacidad, y el lugar central de la práctica docente en esta definición de los roles de liderazgo. En este modelo el liderazgo de las políticas se centra en traducir diferentes intereses políticos en estándares coherentes de contenido y desempeño, dirimiendo conflictos sobre de la naturaleza de los objetivos, ejerciendo disciplina en el diseño y rediseño de sistemas de rendición de cuentas y logrando que el sistema esté focalizado en sus funciones nucleares y en sus consecuencias para los estudiantes. El liderazgo profesional –que proviene de la comunidad de investigadores, las asociaciones profesionales y los expertos en contenidos, pedagogía y desarrollo profesional– se focaliza en crear *benchmarks* externos relacionados con los contenidos y la docencia que representan el estado del arte en materia de conocimiento en determinado momento. Los líderes directivos de los sistemas educacionales y de las escuelas diseñan estrategias de mejoramiento que van a la par con prácticas relacionadas con la asignación de recursos, la contratación, evaluación, y rendición de cuentas. La tarea de los líderes de las prácticas docentes es propagar el liderazgo profesional dentro de las escuelas y los sistemas escolares, valiéndose de la pericia de los educadores en cada nivel. Aquellos que tienen mayores conocimientos, destrezas y competencias deberían dedicar parte de su tiempo al mejoramiento de la práctica docente en las distintas aulas y escuelas. El éxito de este marco de referencia depende tanto de las transacciones entre roles–la dependencia y reciprocidad mutua–como de la definición de las responsabilidades inherentes a cada rol.

También vale la pena volver a recalcar que este modelo de liderazgo distribuido dista mucho de la estructura institucional que prevalece en la gran mayoría de las escuelas públicas y en los sistemas escolares.

Se opone a la tendencia a trabajar en forma aislada, a las prácticas docentes idiosincráticas. Constituye un desafío para el rol convencional de los líderes de las políticas y los líderes directivos de blindar la práctica docente de la interferencia externa. En cambio, postula un modelo en que la práctica docente es un bien colectivo –una preocupación común de toda la institución– pero también una preocupación privada e individual. Presenta una teoría del liderazgo que, si bien respeta y reconoce las diferencias en pericia, postula que el aislamiento social de la práctica docente conduce al fracaso y que el éxito depende de la creación de interdependencias que incluyan las diferencias.

Muchos reformadores bien intencionados argumentan que el mejoramiento escolar a gran escala se puede lograr reclutando, recompensando y reteniendo a los buenos profesores, así como liberándolos de la esclavitud de la burocracia para que puedan hacer lo que saben hacer. Según este enfoque, las escuelas mejoran atrayendo y empoderando a los buenos profesionales. No es difícil comprender por qué los educadores lo suscriben, ya que se adapta muy bien a la estructura institucional existente. Las propiedades de un sistema son inherentes a las cualidades personales de las personas que trabajan en el sistema, no al sistema. Para estos reformadores la labor del sistema consiste en no interferir con el trabajo de los profesionales que trabajan en la escuela y mantener a raya al mundo externo. El problema de esta perspectiva es que produce "buenas" prácticas y un "buen" desempeño sólo en aquellas personas que encarnan los atributos y las características personales que posibilitan las buenas prácticas y el buen desempeño. Sabemos que esto rara vez incluye a más de un cuarto o un tercio de la población total de las salas de clases, escuelas o sistema.

Lo que falta en esta perspectiva es el reconocimiento de que el mejoramiento es fruto de *aprender a hacer lo que hay que hacer* en el lugar de trabajo más que de los conocimientos previos que una persona trae consigo. El mejoramiento a gran escala es sobre todo propiedad de las organizaciones, no de los rasgos individuales preexistentes de las personas que trabajan en la organización. Las organizaciones que mejoran lo hacen porque crean acuerdos acerca de las metas a alcanzar e impulsan los procesos internos mediante los cuales las personas progresivamente aprenden a hacer lo que deben hacer para obtener resultados.

Dichas organizaciones seleccionan, recompensan y retienen a las personas en base a su disposición para comprometerse con los objetivos de la organización y

adquirir el aprendizaje necesario para alcanzar dichos objetivos. El mejoramiento es fruto de un aprendizaje social organizado, no de la experimentación y los descubrimientos de individuos talentosos. La experimentación y el descubrimiento pueden ser aprovechados para el aprendizaje social creando redes entre las personas con ideas nuevas y creando un entorno en el que las ideas están sujetas al escrutinio, evaluadas en relación a los objetivos colectivos de la organización y contrastadas con lo que ya ha sido aprendido y es conocido.

La idea de aprender a hacer lo correcto –colectivamente, progresivamente, acumulativamente a lo largo del tiempo– constituye el elemento central de la teoría de la reforma basada en estándares. Dichas reformas deben determinar los objetivos de contenido y desempeño, deben permitir que el desempeño escolar esté expuesto al escrutinio y al discurso público y, después de un tiempo, calibrar las recompensas y las sanciones en base a los esfuerzos de las escuelas y de los sistemas escolares por comprometerse con un mejoramiento sostenido. Sin duda, la introducción de estándares estatales y sistemas de rendición de cuentas trae consigo algunos problemas; éstos son esperables cuando se trata de políticas nuevas que son discontinuas en relación a las anteriores y que tienen que lidiar con procesos e instituciones sumamente complejos. Como señaláramos, el éxito de estas políticas dependerá en gran medida de la capacidad de los encargados de las políticas para modelar el tipo de aprendizaje que esperan de los educadores –para analizar sus propios actos y consecuencias y para modificar las políticas en base a su impacto en la práctica docente y el desempeño.

Si bien los problemas del diseño e implementación de las políticas son sumamente importantes, los problemas del diseño institucional y de la práctica docente, inherentes a la reforma basada en estándares, son mucho más complejos. Uno puede "hacer" políticas agrupando coaliciones de intereses políticos. Rediseñar las instituciones y mejorar la práctica docente es mucho más difícil. Como ya se dijo, involucra cambios fundamentales en las normas y valores que moldean el trabajo que se realiza en las escuelas, en cómo se utilizan los recursos del sistema, en las destrezas y conocimientos que las personas aportan a su trabajo, y en cómo las personas se relacionan entre ellas en torno al trabajo de la organización. Si la teoría del liderazgo distribuido que describimos en la sección anterior es correcta, estos problemas de diseño institucional y de práctica docente no pueden resolverse sólo mediante políticas institucionales. Las políticas pueden definir las expectativas y condiciones iniciales para el mejoramiento a gran escala, pueden fijar los objetivos para la práctica docente y el desempeño, pueden abrir y estimular el debate público sobre los contenidos y el desempeño escolar y pueden modificar los incentivos en las escuelas y los sistemas escolares. Mientras más se acercan las políticas al núcleo

docente –definido como la forma en que los profesores y estudiantes interactúan en torno a los contenidos–más pierden los encargados de las políticas su ventaja comparativa de conocimientos y competencias y más dependientes se vuelven de los conocimientos y competencias de los profesores para darle forma al núcleo docente. Asimismo, más patente se vuelve la necesidad de que los conocimientos sobre las políticas y las prácticas sean complementarios.

Los problemas del diseño institucional y la práctica docente en el mejoramiento a gran escala son ámbitos donde el conocimiento público colectivo es más débil. Hay sólida evidencia, tanto de investigaciones tempranas sobre las escuelas y los distritos efectivos cuanto de investigaciones más recientes sobre los efectos de la reforma basada en estándares, de que algunas escuelas y distritos son sistemáticamente mejores que otros para lograr un mejoramiento a gran escala de la docencia y del desempeño. Murphy y Hallinger, en un estudio de distritos escolares con prácticas docentes eficaces en California–distritos escolares que arrojaban un alto desempeño estudiantil en relación a otros, controlando la composición de los estudiantes–hallaron evidencia de elementos estratégicos comunes en la modalidad de gestión de estos distritos.

Los superintendentes sabían acerca de las modificaciones curriculares y las estrategias de docencia y, a la vez, eran los promotores de dichas modificaciones. Los superintendentes y el personal del sistema desempeñaban un papel activo en el monitoreo del currículo y de la docencia en el aula y en las escuelas. También eran activos en la supervisión, y evaluación de los directores. Asimismo, las probabilidades de que los superintendentes de estos distritos despidieran a los directores con bajo desempeño eran más altas. Estos distritos tenían objetivos mucho más claros, ejercían controles más estrictos sobre las decisiones relacionadas con la docencia y el monitoreo para evaluar el desempeño. Asimismo, ejercían menos control sobre la implementación de un programa docente, delegando estas responsabilidades en la escuela.

A pesar de ejercer un liderazgo fuerte, estos distritos eran menos burocráticos que sus pares. Tendían a confiar más en una cultura y valores comunes para promover la acción colectiva que en las reglas y controles burocráticos. Los valores compartidos generalmente estaban enfocados en el mejoramiento del aprendizaje estudiantil como objetivo central. También se centraban en un mejoramiento sostenido a lo largo del tiempo, en la solución de problemas frente a dificultades imprevistas, en una visión de las estructuras, procesos e información como instrumentos para el mejoramiento más que como un fin en sí mismos y en un foco interno en las demandas de la docencia, más que en los factores externos (Murphy, Hallinger et al., 1987; Murphy y Hallinger, 1998).

En el trabajo más reciente de Spillane sobre el rol del distrito en la implementación de la reforma en la enseñanza de las matemáticas destaca el papel fundamental del personal del distrito, incluidos los líderes directivos, para transmitir los objetivos de las modificaciones, fijar las expectativas acerca de lo que ocurrirá en el aula y modelar la construcción activa de nuevos conocimientos, tanto en relación a la enseñanza de las matemáticas como al aprendizaje de nuevos conceptos sobre contenido y pedagogía. La teoría de Spillane se focaliza en los procesos paralelos de modificación cognitiva que deben ocurrir en los diferentes niveles del distrito para que las nuevas ideas lleguen al núcleo docente, destacando nuevamente la importancia de un marco normativo común para implementar una modificación docente a gran escala (Spillane 2004; véase también Spillane 2002, p. 17).

En su estudio sobre los efectos de la docencia de alta calidad en salas de clases de extrema pobreza, Knapp y sus colegas (1995) hallaron que la participación del distrito en el mejoramiento docente estaba o bien negativamente asociada con las prácticas de alta calidad (impulsando a los profesores a utilizar prácticas docentes menos ambiciosas, de nivel más bajo, más estructuradas) o bien era caótica e incoherente. Concluyeron que "la mayoría de los profesores recibían señales confusas (de parte del distrito) acerca de qué enseñar". Además, hallaron que las herramientas utilizadas por la mayoría de los distritos para influir en la enseñanza–lineamientos, libros escolares, pruebas y evaluaciones, requisitos por nivel escolar, etc.–guardaban muy poca relación con el aprendizaje que los profesores debían realizar para dominar prácticas docentes más ambiciosas. En palabras de los profesores, los distritos eran buenos para ejercer presión y malos para brindar apoyo (saber qué tipo de apoyo brindar exige un cierto grado de sofisticación docente). El resultado predecible de esta situación fue que gran parte del aprendizaje que se dio en torno a las prácticas docentes más ambiciosas terminó siendo idiosincrático por escuela y sala de clases (Knapp, Shields et al, 1995). Esta investigación sigue las líneas de estudios anteriores sobre los determinantes de los contenidos y la pedagogía dentro de una amplia muestra de escuelas, y concluyó que en su mayor parte las influencias del distrito en las prácticas docentes eran difusas y poco efectivas, generalmente no incidiendo mayormente en las decisiones de los profesores acerca de qué enseñar o cómo hacerlo (Floden, Porter et al, 1988).

Centrándose explícitamente en la reforma basada en estándares, Grissmer y Flanagan (1998) intentaron explicar por qué los alumnos obtuvieron mejores resultados de lo esperado en el NAEP (*National Assessment of Education Progress*) y en evaluaciones realizadas por el Estado de Texas y Carolina del Norte, dos estados

con poblaciones estudiantiles muy diferentes que ya han implementado políticas relacionadas con dicha reforma. Estos autores demuestran que, en efecto, los resultados son mejores de lo esperado en base a los puntajes de estudiantes similares en otros estados, y que estas mejoras ocurren con especial fuerza entre los estudiantes con un desempeño tradicionalmente bajo. Explican estos resultados a través de una serie de factores: estándares de contenido y de desempeño claramente estipulados, una estructura de incentivos centrada en el desempeño de todos los estudiantes y no sólo en el del promedio de la escuela, consistencia y continuidad del foco entre los líderes políticos, procesos de rendición de cuentas claros y flexibilidad para que los profesores y los directivos creen sus propias respuestas al sistema de rendición de cuentas. También observaron que "ambos estados han construido una infraestructura sustancial para promover un proceso de mejoramiento continuo…. financiado en forma conjunta por el sector público y el sector privado" y que utiliza la investigación y la asistencia técnica en pos del desarrollo profesional y las prácticas efectivas.

Un estudio paralelo realizado por el Centro Dana en Texas, reunió información sobre los distritos escolares de alto desempeño en Texas con diferentes poblaciones estudiantiles.[3] El estudio arrojó como resultado que los superintendentes de estos distritos utilizaban su cargo para crear un sentido de urgencia en sus comunidades que se traducía en la expectativa de que los estudiantes eran capaces de responder a estándares más exigentes. Utilizaron los datos sobre el desempeño estudiantil para centrar la atención en los problemas y los logros, crearon sistemas de rendición de cuentas distritales que complementaban los sistemas estatales y forjaron vínculos estrechos con los directorios en torno a los objetivos de mejoramiento. Instituyeron un clima normativo en el que los directores y profesores eran colectivamente responsables por el aprendizaje estudiantil y donde el mejoramiento de la docencia y del desempeño constituía la tarea central de la escuela. Los sistemas de rendición de cuentas en estos distritos recompensaban el mejor desempeño con estándares discrecionales y desafiaban al personal escolar a idear mejores soluciones frente a los problemas existentes. Los superintendentes realinearon a las oficinas distritales para que se focalizaran en relaciones directas con las escuelas en torno a los temas docentes; asimismo

[3] El estudio incluye diez distritos en que al menos el 50 por ciento de los estudiantes son de bajos ingresos y por lo menos un tercio de las escuelas en cada distrito recibió uno de los dos puntajes más altos en el sistema de rendición de cuentas del estado, lo que coloca a estas escuelas en el 40 por ciento más alto de escuelas del distrito (Ragland, Asera et al., 1999).

destinaron más energía y recursos al desarrollo profesional, los que en su mayoría fueron entregados directamente a las salas de clase y a las escuelas.[4]

Mi propio estudio sobre mejoramiento docente en la escuela comunal del distrito número 2 de la ciudad de Nueva York destaca varios elementos similares. El distrito número 2, es, según todos los estándares, uno de los sistemas escolares urbanos de mejor desempeño en el país, con un porcentaje de menos del 12% de sus alumnos –el 60% de los cuales son de escasos recursos– con puntajes en el cuartil más bajo de las pruebas de lectura nacionalmente estandarizadas. En la mayoría de los distritos urbanos este porcentaje es de un 40-50%. La historia del distrito número 2 es compleja, como sospecho que lo son todas las historias de los distritos escolares que han logrado mejoras.

Pero los elementos centrales de esta historia giran en torno a un foco continuo en la docencia nuclear, primero en la lecto-escritura y luego en las matemáticas; grandes inversiones en el desarrollo profesional de profesores y directores, muy orientado a aspectos fundamentales de la práctica docente en aula; una rendición de cuentas explícita y exigente por la calidad de la práctica docente y el nivel de desempeño de los alumnos, respaldada por una supervisión directa de las prácticas docentes en aula por parte de los directores y el personal del distrito; y un clima normativo en el que los adultos se hacen responsables por su propio aprendizaje, el de sus colegas y de sus estudiantes. En todos los niveles del sistema, el aislamiento es considerado como el principal enemigo del mejoramiento; por ende, gran parte de las actividades de desarrollo profesional y de gestión han sido específicamente diseñadas para crear vínculos entre los profesores, directores, asesores profesionales, administrativos del distrito y expertos externos, en torno a problemas específicos de la práctica docente.

Los directores del distrito número 2 son directa y explícitamente responsables por la calidad de la docencia y el desempeño en sus escuelas. Esto significa que los directores y profesores conservan sus puestos según su capacidad para mejorar progresivamente sus niveles de desempeño. Las escuelas operan en comunidades muy diversas, enfrentan problemas disímiles de práctica docente, trabajan con poblaciones estudiantiles muy heterogéneas y han alcanzado desiguales niveles de mejoramiento. Frente a este variado panorama, el distrito utiliza una estrategia de

[4] Este estudio también encontró evidencia que, si bien no es concluyente, sugiere que la estabilidad del liderazgo y las buenas relaciones entre superintendentes y los directorios en relación a temas relacionados con la docencia eran un factor clave (Ragland, Asera et al., 1999).

tratamiento diferencial, concentrando más supervisión, conducción y desarrollo profesional en aquellas escuelas con estudiantes de más bajo desempeño, ajustando los planes de desarrollo profesional en las escuelas a los progresos de determinados profesores y otorgándoles a las escuelas de alto desempeño más beneficios discrecionales que a las de bajo desempeño tanto en lo referente a las prácticas docentes como al desarrollo profesional. Los directores constituyen el eje del mejoramiento docente en el distrito número 2. Son reclutados, evaluados y retenidos o despedidos en base a su capacidad para comprender, modelar, y desarrollar la práctica docente entre los profesores, y finalmente, en base a su capacidad para mejorar el desempeño estudiantil.

El distrito número 2 también se destaca por la continuidad y estabilidad de su liderazgo. Anthony Alvarado, el superintendente que inició la estrategia, estuvo en el distrito durante ocho años, y su anterior directora adjunta, Elaine Fink, quien lideró el trabajo con los docentes y la supervisión del distrito durante todo el mandato de Alvarado, es ahora superintendente. Del mismo modo, el directorio escolar de la comunidad, que representa a muchos segmentos de una población muy diversa, ha sido relativamente estable y constituye una fuente continua de conducción y apoyo para el liderazgo administrativo (Elmore y Burney 1997ª, 1997b, 1998)

Considerando la magnitud de la tarea que la reforma basada en estándares plantea para los distritos escolares y escuelas locales, los estudios sobre diseño institucional y práctica docente en los distritos con un desempeño excepcionalmente alto son vergonzosamente escasos. La información disponible apunta a temas comunes, que analizaré más adelante. Pero los conocimientos disponibles para ofrecer apoyo a los distritos locales en el diseño de procesos de mejoramiento a gran escala son también muy escasos.

Ante cualquier investigación que ofrece una nueva perspectiva, o ante cualquier ejemplo aparentemente exitoso de práctica docente, los educadores acostumbran a reaccionar con múltiples razones para explicar por qué "eso" no funcionaría en *su* escuela. *Sus* estudiantes son muy distintos a los del ejemplo citado, *sus* comunidades nunca tolerarían ese tipo de prácticas, las disposiciones de *sus* contratos sindicales son muy diferentes y nunca permitirían implementar ese tipo de acciones, *sus* profesores son demasiado sofisticados (o poco sofisticados) para manejar dichos mejoramientos, etc. El ambiente institucional de la educación pública es, en términos generales, sorprendentemente, perversamente y extremadamente estrecho de miras e individualista; todos los problemas significativos sólo pueden ser comprendidos en el marco de

una escuela o comunidad en particular: ningún conocimiento de relativo valor puede transferirse o adaptarse en otros entornos.[5]

La mejor manera de enfrentar ese individualismo, que es consecuencia directa del aislamiento de la enseñanza considerada como vocación, es brindándoles a los profesores numerosos ejemplos de sistemas que han logrado diseñar su propia estructura institucional para un mejoramiento a gran escala. La forma de obtener dichos ejemplos es aumentando sustancialmente la cantidad de investigaciones sobre sistemas de alto desempeño con alto porcentaje de estudiantes de escasos recursos, implementado políticas para estimular la demanda por dicho conocimiento e invirtiendo en actividades de inspección en los distritos de alto y bajo desempeño. Los estados que cuentan con más distritos de alto desempeño parecen ser aquellos que han invertido en la creación de una infraestructura para captar, examinar y diseminar los éxitos del mejoramiento a gran escala (Grissner y Flanagan, 1998; O'Day, Goertz et al, 1995). Sin embargo, a corto plazo, el problema fundamental es una relativa falta de conocimiento en cuanto a los aspectos prácticos del diseño institucional frente a los problemas de la reforma basada en estándares que requieren de soluciones ricas en conocimiento.

Sin embargo, basándonos en información existente, es posible establecer algunos principios que nos sirvan de guía para el diseño de estructuras institucionales y para promover prácticas que conduzcan a un mejoramiento a gran escala. En el cuadro 4.2 se exponen estos principios. Nuevamente, la búsqueda de un lenguaje preciso para

---

[5] En mi propio esfuerzo por explicar mi trabajo en el distrito 2 a practicantes de otros distritos, me ha tocado escuchar todo tipo de argumentos acerca de por qué la experiencia en este distrito no sería útil en otros entornos: *El distrito 2 es un distrito pequeño, por lo tanto es imposible transferir las lecciones ahí aprendidas a distritos grandes.* En realidad, con sus 23.000 estudiantes, el distrito es más grande que el distrito escolar promedio y prácticamente del mismo tamaño que muchos distritos con altos porcentajes de niños de bajos ingresos. *El distrito 2 tiene profesores excepcionales* (uno de los argumentos favoritos), *por lo tanto no se puede esperar que 'profesores comunes y corrientes' hagan las cosas igual de bien que los del distrito 2.* En realidad, el distrito 2 ha atraído a docentes excepcionales justamente porque hace bien las cosas. *El distrito 2 debe tener un contrato sindical diferente al de mi distrito para que los profesores participen en tantas actividades de desarrollo profesional.* El distrito 2 opera bajo el mismo contrato sindical que todos los demás distritos en la ciudad de Nueva York, ha desarrollado relaciones laborales excepcionalmente fuertes con el sindicato y tampoco está exento de su cuota de problemas entre sindicato y gerencia. *El distrito 2 seguramente dedica mucho tiempo a `preparar a los alumno para las pruebas' para obtener puntajes tan altos.* De hecho, los profesores dedican muy poco tiempo a preparar a los alumnos para las pruebas estandarizadas; las mejoras en el rendimiento son producto de una docencia de calidad. Llega un momento en que uno comienza a sospechar que estas interrogantes no responden a la curiosidad, sino más bien a lo contrario.

describir estos principios no es muy relevante; más bien, se trata de trazar ciertos lineamientos y directrices en base a las prácticas y a la investigación que puedan ser utilizados en diferentes entornos y luego ser revisados y elaborados en función de la experiencia.

Uno de los principios más importantes es organizar las acciones de todas las personas, en los distintos niveles del sistema, en torno a un foco docente estable a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la mayoría de las escuelas y sistemas escolares comienzan focalizándose en un área del conocimiento, en la mayoría de los casos la lecto-escritura, y lo hacen hasta que la práctica adquiere un estándar relativamente alto en la mayoría de las aulas y el desempeño comienza a mejorar en forma sostenida. Luego, incluyen otra área pedagógica –generalmente las matemáticas– y *aumentan el nivel de complejidad que se espera de los directores y profesores* en cuanto a las prácticas y el aprendizaje. Incluso las escuelas y distritos con un desempeño relativamente alto podrían beneficiarse de este enfoque, ya que el objetivo no es tan sólo mejorar las prácticas y el desempeño, sino *enseñar a las personas que trabajan en la organización a pensar y a actuar en torno al aprendizaje en pos de un mejoramiento continuo*. Presumiblemente, muchas escuelas y distritos de alto desempeño obtienen buenos resultados porque sus estudiantes provienen de niveles socio-económicos más altos, pero es igualmente probable que carezcan de los recursos organizacionales necesarios para el aprendizaje con que cuentan las escuelas de bajo desempeño. Además de mantener un foco, es necesario que haya estabilidad en el liderazgo, estabilidad en el lenguaje empleado tanto por los administrativos como por los miembros del directorio para describir los objetivos y propósitos de la organización, y en el compromiso de monitorear y rediseñar políticas y estructuras que posibiliten el mejoramiento. Lo esencial es que el principio de un foco estricto y la consistencia de los mensajes se aplique a todas las personas. Los superintendentes y miembros del directorio que se apartan del mensaje principal debiesen estar sujetos a las mismas críticas que los directores y profesores.

Otro de los principios importantes del diseño es el desarrollo y funcionamiento de las relaciones de rendición de cuentas en las escuelas y los sistemas escolares. Las investigaciones sugieren que los sistemas escolares que han logrado un mejoramiento sustancial son aquellos donde las personas han *internalizado* las expectativas de los sistemas de rendición de cuentas basados en estándares y lo han hecho sobre todo mediante un modelamiento del compromiso y del foco, a través de relaciones cara a cara y no de controles burocráticos. El proceso que está en juego aquí es el *desaprendizaje* de las conductas y códigos normativos que forman parte del acoplamiento suelto y el aprendizaje de nuevas conductas y valores que se asocian con *la responsabilidad colectiva* por la práctica docente y el aprendizaje estudiantil.

Cuadro 4.2

Mantener un foco docente sostenido en el tiempo

- Aplicar el foco docente a todas las personas de la organización.
- Aplicarlo tanto a la práctica como al desempeño.
- Aplicarlo a un número limitado de prácticas y de ámbitos pedagógicos que se tornan progresivamente más ambiciosas.

Crear una rutina de rendición de cuentas sobre las prácticas y el desempeño mediante relaciones cara a cara

- Crear un ambiente normativo en que los adultos se responsabilizan por el desempeño académico de los alumnos.
- Apoyarse en las relaciones cara a cara más que en las rutinas burocráticas.
- Evaluar el desempeño de todos los estudiantes, no de grupos escogidos de estudiantes y —sobre todo—no los promedios por escuela o por nivel.
- Diseñar el trabajo de todas las personas, básicamente en términos de mejorar las capacidades y el desempeño de otra persona. Los administradores del sistema lo hacen para mejorar las capacidades de los directores y profesores, los directores para mejorar las de los profesores, los profesores las de los alumnos. En un sistema bien desarrollado este orden también debería poder revertirse.

Reducir al aislamiento y abrir la práctica docente a la observación directa, al análisis y las críticas

- Transformar la observación directa, el análisis y la retroalimentación en una práctica rutinaria en el trabajo.
- Focalizar las reuniones y discusiones grupales en el trabajo docente de la organización.
- Modelar las prácticas deseables en el aula en las acciones administrativas.
- Modelar las prácticas deseables en el aula en las interacciones entre colegas.

Utilizar un trato diferencial en base al desempeño y las capacidades, no en base a las iniciativas individuales

- Reconocer las diferencias existentes entre distintas comunidades, escuelas y salas de clases, dentro de un marco común orientado al mejoramiento.
- Asignar un tiempo al desarrollo profesional y a la supervisión en base a juicios explícitos acerca de la etapa de desarrollo en que se encuentran las escuelas en relación a la práctica y el desempeño.

Utilizar juicios discrecionales en base a la práctica y el desempeño

- No apoyarse en reglas generales sobre la centralización y la descentralización.
- Soltar y apretar el control administrativo en base a evidencia dura sobre la calidad de la práctica y desempeño de diferentes grupos de estudiantes; utilizar mayores facultades discrecionales frente a una práctica de mayor nivel y calidad, y frente a niveles más altos de desempeño

Las personas hacen estas transiciones exponiéndose a ideas nuevas, reflexionando e integrándolas a su propio sistema de creencias, practicando las conductas que se asocian con estos valores, observando a otras personas poniendo estas conductas en práctica y, lo más importante, teniendo éxito en practicar estas conductas en presencia de otros (por ejemplo, el ser visto teniendo éxito). En la panoplia de recompensas y sanciones que acompañan a los sistemas de rendición de cuentas, los incentivos más poderosos son las relaciones cara a cara entre personas que trabajan en la misma organización, no los sistemas externos. Lo que perpetúa el acoplamiento suelto es el día a día de la vida escolar y los sistemas escolares. A menos que los nuevos valores y conductas logren penetrar hasta el ámbito de lo cotidiano en las escuelas, no veremos cambio alguno.

La evidencia también sugiere que las escuelas con bajas capacidades –escuelas y sistemas con valores colectivos débiles y organizaciones atomizadas– tratan de buscar la forma más fácil de resolver los problemas de rendición de cuentas con el conocimiento que ya poseen. Estas escuelas enseñan lo necesario para que los alumnos aprueben un examen porque no se les ocurren ideas mejores para mejorar los contenidos y la docencia. Asimismo, tienden a focalizarse en los estudiantes que cumplen con los estándares en desmedro de los que están más lejos de alcanzarlos y tienden a proporcionar lineamientos vagos y generales acerca de la docencia en vez de trabajar en forma colectiva para aprender nuevas prácticas docentes, etc. El mejoramiento de los sistemas escolares es incompatible con esas prácticas; las expectativas y los estándares deben aplicarse a todos los estudiantes. Para ello se debe recabar información acerca de las evaluaciones individuales de todos los estudiantes de todas las aulas y todos los colegios, focalizándose en los problemas particulares de aquellos con bajo desempeño, y evitando emitir juicios acerca del desempeño escolar en base a los promedios escolares o al promedio de un nivel en particular.

Un corolario de esta focalización en todos los estudiantes es que la contribución de los adultos que trabajan en la organización se mide en función de su aporte al mejoramiento de las capacidades y el desempeño de otras personas. Los administrativos a nivel del sistema son juzgados en relación a cómo contribuyen a que el director desarrolle sus capacidades para trabajar con los profesores, y los profesores son evaluados según sean sus contribuciones al aprendizaje estudiantil. En sistemas de mejoramiento muy desarrollados, uno también podría imaginar que la evaluación funcionara al revés,es decir, evaluando a los estudiantes por sus contribuciones al desarrollo de las capacidades de los profesores, a los profesores por contribuir al desarrollo de los directores, a los directores en relación a los superintendentes, etc.

Una cosa queda clara: las escuelas y los sistemas escolares que están mejorando enfrentan directa y explícitamente el problema del aislamiento que es parte intrínseca del acoplamiento suelto. Los administrativos, tanto a nivel del sistema y de la escuela, dedican parte de su tiempo a la observación directa de las prácticas docentes en la escuela y en el aula; han aprendido a abordar el tema de la práctica docente con los profesores para formular sus críticas y juicios proporcionándoles respaldo en forma no amenazante.

Estos sistemas también brindan múltiples instancias de interacción entre las aulas y las escuelas, así como entre las escuelas y su entorno más amplio, siempre focalizándose en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos. Adaptan las rutinas del lugar de trabajo –los horarios de enseñanza, los períodos de preparación, la asignación de profesores sustitutos– con la finalidad de crear entornos en que los profesores, administrativos y expertos externos puedan interactuar en torno a problema comunes de la práctica docente. En palabras de Anthony Alvarado, el anterior superintendente del distrito número 2, todas las reuniones son acerca "del trabajo", y se espera que todo el personal de apoyo aprenda y modele las prácticas que desea ver en el aula a través de sus propias interacciones con otras personas de la organización. Para que las aulas estén orientadas a la investigación y trabajen en pos de altos estándares de desempeño, es necesario que los administrativos estén orientados a la investigación y que el personal de apoyo no sólo sepa cómo funciona una buena sala de clases sino que además utilice en forma consistente los preceptos de la práctica docente en sus interacciones con los demás. Un corolario de este principio es que si la práctica de quien sea está sujeta a la observación, al análisis y a la crítica, entonces todas las prácticas debieran estarlo. Los supervisores debieran estar sujetos al mismo tipo de evaluación que las personas a las que supervisan. El principio de reciprocidad se aplica a todas las relaciones de rendición de cuentas; no puede haber demandas si quienes las formulan no están en capacidad para responder a estas mismas demandas. La reciprocidad permite que la mejora en el trabajo sea la moneda de cambio que rige todas las relaciones.

El histórico y en gran medida inútil debate acerca de la centralización versus la descentralización no se ha basado en el mejoramiento de los sistemas escolares. Más bien, ha creado formas de adaptar las estrategias de mejoramiento, que engloban a todo el sistema, a las diferencias entre comunidades, escuelas y aulas, sin perder la coherencia general de los estándares de contenido y desempeño del sistema global. A este fenómeno lo denomino *tratamiento diferencial*. Las investigaciones sobre la gestión escolar nos han venido diciendo hace mucho tiempo –diez años ya– de que no existe una relación sistemática entre el nivel de centralización de los sistemas escolares y su

desempeño general (Drury, 1999; Elmore, 1993; Malen, Ogawa et al, 1990). Este hallazgo no es particularmente misterioso ya que la descentralización es el tema que encabeza el listado de las reformas simbólicas que la mayoría de los distritos relativamente grandes adoptan para crear la apariencia de estar gestionando las escuelas, si bien es muy poco frecuente que se involucren en la práctica docente o con el desempeño estudiantil. Y, podríamos agregar, estas modificaciones casi nunca llegan a implementarse del todo y generalmente son reemplazadas por otra innovación (Hess, 1999).

De hecho, podríamos argumentar que ciertas reformas de la gestión escolar están explícitamente diseñadas para que las decisiones sobre pedagogía queden excluidas de la agenda a fin de focalizar el debate en la inclusión de electorados clave en la gestión de la escuela. Los administrativos de los distritos que evidencian un mejoramiento claramente evitan los debates inútiles sobre la centralización y la descentralización. Más bien, dedican su tiempo a comunicar un sentido de urgencia y a brindar apoyo a escuelas y comunidades específicas en torno al problema de los estándares y el desempeño.

También es evidente que si los administrativos comunican esa urgencia a los directores y profesores, así como a todo el colectivo escolar, tendrán que aceptar una mayor cuota de responsabilidad por las decisiones relacionadas con la gestión del mejoramiento. Asimismo, también puede que sea necesario emplear un trato diferencial para las escuelas de alto desempeño y a las de bajo desempeño, adaptando el tipo de supervisión, desarrollo profesional y modalidad de relación con las escuelas de acuerdo a sus logros. Burney y yo documentamos este proceso con bastante detalle en el distrito número 2. Ha sido menos documentado en otros lugares (Elmore y Burney, 1997b).

Al parecer, los criterios para la toma de decisiones en torno a problemas nucleares debiesen, en algún sentido fundamental, fijarse en función de las capacidades y el desempeño demostrado por las escuelas para gestionar un proceso de mejoramiento a gran escala. Este es el principio de diseño final que yo sugeriría. En otros lugares me he referido a este problema como “lo que hay que soltar y lo que hay que apretar” (Elmore, 1993). Es decir, al parecer los administrativos estratégicos aplican diferentes criterios discrecionales a las diferentes unidades del sistema según sus creencias acerca de qué tan bien pueden gestionar sus recursos para un proceso de mejoramiento. Si bien es posible que en las organizaciones de alto desempeño se puedan utilizar criterios más amplios, la mayoría de los grandes sistemas escolares deben lidiar con escuelas que presentan grandes diferencias en cuanto al nivel de calidad y de desempeño o cuyo nivel de calidad y desempeño es uniformemente bajo. Adoptar diferentes criterios discrecionales para todas las escuelas en cualquiera

de estas situaciones, virtualmente garantiza que las escuelas que saben lo que hay que hacer mejorarán y las que no lo saben permanecerán en el mismo nivel o empeorarán. Por ende, al parecer se requiere de alguna modalidad de trato diferencial basado en criterios de calidad y desempeño para el mejoramiento escolar a gran escala. Sin embargo, el trato diferencial sólo adquiere sentido como estrategia de gestión cuando forma parte de un conjunto de expectativas claras y estándares de aprendizaje que se aplican a todas las escuelas, profesores y estudiantes. En otras palabras, el tratamiento diferenciado no es una invitación para volver al acoplamiento suelto; requiere un cuidadoso escrutinio de las prácticas docentes y del desempeño estudiantil en cada escuela, así como un conocimiento detallado de las condiciones en que operan las distintas escuelas para responder a expectativas comunes.

Adicionalmente, no es necesario agregar que emprender acciones aisladas *no* es una estrategia de tratamiento diferencial. En un mejoramiento a nivel sistémico, las escuelas no escogen si quieren participar o no. La participación es condición de pertenencia al sistema. A las distintas escuelas se les puede dar a elegir cómo participarán. Algunos sistemas han permitido que las escuelas ingresen en diferentes etapas o momentos de un proceso de mejoramiento. Algunos sistemas les permiten a las escuelas elegir entre un abanico de enfoques docentes como foco del mejoramiento. Hay muchas formas de dar a elegir en un proceso de mejoramiento. Pero permitirles a las escuelas que decidan *si quieren* participar es equivalente a volver a los antiguos preceptos del acoplamiento suelto donde el mejoramiento es producto de la iniciativa de algunos seguidores leales a un enfoque docente y éste ocurre sólo en algunos sectores, sin llegar a influir en el resto del sistema. No es casualidad que la mayoría de los distritos que han logrado un mejoramiento pertenecen a estados que han implementado estrictos sistemas de rendición de cuentas basados en estándares. Las escuelas locales de estos estados están descubriendo que no tienen la opción de emprender acciones aisladas, ya que en último término *su desempeño como sistema* se basa en el desempeño de todas las aulas y escuelas del sistema.

He señalado que la reforma basada en estándares nos plantea problemas fundamentales acerca de cómo enfocamos la organización escolar y la función de los líderes en los sistemas escolares. Lo que está en juego es el futuro de la enseñanza pública y de los estudiantes que asisten a las escuelas públicas. El cambio, tal como ha sido concebido e implementado en el pasado, no es una opción viable para enfrentar estos problemas. El mejoramiento sostenido, continuo y a gran escala es la única salida posible. Este tipo de mejoramiento es algo que la actual estructura institucional de la enseñanza pública no está en condiciones de implementar. El mejoramiento exige cambios fundamentales en el diseño y en el liderazgo de las escuelas públicas y de

los sistemas escolares. También supone un cambio en los valores y normas acerca de cómo los profesores y directores conciben los objetivos de su trabajo, cambios en cómo pensamos quiénes son los líderes, dónde están, y lo que hacen, y cambios en los requisitos de conocimientos y destrezas para el trabajo escolar. En breve, debemos rediseñar las escuelas de manera profunda y transformarlas en entornos donde tanto los adultos como los jóvenes aprendan. Nos encontramos en una etapa preliminar y peligrosa de este proceso, en la que no queda claro si las escuelas públicas responderán a los desafíos de un mejoramiento a gran escala o si se adaptarán a esta reforma tal como lo han hecho durante el último siglo, a saber, domesticándola para que se ajuste a la estructura institucional del acoplamiento suelto.

Las patologías de la estructura institucional existente –un ambiente normativo en que todos los asuntos relacionados con la práctica docente dependen de los gustos y preferencias individuales y no están sujetos a un debate serio o a la investigación; una estructura de trabajo en la que el aislamiento constituye la norma y el trabajo colectivo la excepción; y una filosofía de la gestión en la que el trabajo de los administrativos consiste en proteger o "blindar" a los profesores de las consecuencias de sus decisiones docentes y de cualquier discusión seria sobre las prácticas docentes– están siendo enfrentadas, de una forma u otra, por sistemas escolares aislados seriamente abocados al problema del mejoramiento a gran escala.

Lo que queda por ver es si en un clima en que el desempeño escolar y la calidad de la docencia concitan cada vez más atención, otros sistemas escolares descubren que lo que tienen que aprender no es sólo una forma diferente *de hacer las cosas,* sino también *formas muy diferentes de pensar* acerca de los objetivos y propósitos de su trabajo y acerca de las competencias y conocimientos necesarios para cumplir con dichos objetivos. Este cambio requiere, en primer lugar, una redefinición del liderazgo, dejando atrás el concepto del liderazgo basado en roles y reemplazándolo por el de un liderazgo distribuido. Segundo, es preciso contar con un conjunto de principios de diseño más claros para guiar la práctica de un mejoramiento a gran escala. El liderazgo distribuido se funda en la evidencia de que un mejoramiento a gran escala requiere de acciones concertadas entre personas con diferentes áreas de pericia y del respeto mutuo por las competencias y conocimientos que conlleva cada rol. Los principios de diseño derivan de considerar que los procesos de mejoramiento a gran escala se contraponen a la estructura institucional existente de la educación pública y, por ende, resulta difícil emprender cualquier acción relevante en pos de un mejoramiento a gran escala sin violentar alguna premisa cultural o administrativa de la actual estructura. El problema, entonces, es cómo construir formas relativamente ordenadas para que las personas desarrollen actividades que les permitan aprender

nuevas formas de pensar acerca de su trabajo y de hacer su trabajo, y cómo poner estas actividades en un marco de recompensas que estimulen a las personas a hacer más de lo que conduce a un mejoramiento a gran escala y menos de lo que refuerza las patologías de la actual estructura.

Como ya lo señalé, propongo estos principios de diseño basándome en mi propio trabajo sobre el mejoramiento a gran escala y en las investigaciones sobre el tema. Es primordial recabar más información acerca de estos temas en diferentes distritos escolares y entornos. Para ello, es fundamental desarrollar más conocimientos concretos acerca de cómo operan los procesos de mejoramiento a gran escala.

Bibliografía

Bidwell, C. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations.* Chicago: Rand McNally.

Cohen, D. K., & Barnes, C. A. (1993). Pedagogy and policy. In D. K. Cohen, M. W. McLaughlin, & J. E. Talbert (Eds.), *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice* (pp. 207-239). San Francisco: Jossey-Bass.

Cuban, L. (1984). *How teachers* taught: *Constancy and change in American classrooms.* New York: Longman.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher, 19,*

3-13.

Drury, D. W. (1999). *Reinventing school-based management: School-based improvement through data-driven decision-making*. Alexandria, VA: National School Boards Association.

Elmore, R. (1993). School decentralization: Who gains? Who loses? In J. Hannaway & M. Carnoy (Eds.), *Decentralization and school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Elmore, R., & Burney, D. (1998). *Continuous Improvement in Community School District #2.* New York: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, High Performance Learning Communities Project.

Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66, 1-26.

Elmore, R. F. (1997). Accountability in local school districts: Learning to do the right things. In P. W. Thurston & J. G. Ward (Eds.), *Improving educational performance: Local and* systemic *reforms* (pp. 59-82). Greenwich, CT: JAI Press.

Elmore, R. F., & Burney, D. (1997a). *Investing in teacher learning: Staff development and* instructional *improvement in Community District #2.* New York: National Commission on Teaching and America's Future, Consortium for Policy Research in Education.

Elmore, R. F., & Burney, D. (1997b). *School variation and systemic instructional improvement in Community School District #2.* New York: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, High Performance Learning Communities Project.

Elmore, R. F, Peterson, P L., et al. (1996). Restructuring in the classroom: *Teaching, learning, and school organization*. San Francisco: Jossey-Bass.

Floden, R, Porter, A., et al. (1988). Instructional leadership at the district level: A closer look at autonomy and control. *Educational Administration Quarterly, 24,* 96-124.

Fuhrman, S. H. (1993). The politics of coherence. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (pp. 1-34). San Francisco: Jossey-Bass.

Fuhrman, S. H. (1994). *Legislatures and education policy.* In R. F. Elmore & S. H. Fuhrman (Eds.), The governance *of curriculum* (pp. 30-55). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fuhrman, S. H., & Elmore, R. F. (1994). Governors and education policy in the 1990s. In R. F. Elmore & S. H. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum* (pp. 56-74). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Grissmer, D., & Flanagan, A. (1998). *Exploring rapid achievement gains in North Carolina and Texas*. Washington, DC: National Education Goals Panel.

Hess, F. M. (1999). *Spinning wheels: The politics of urban school reform.* Washington, DC: Brookings Institution.

Knapp, M. S., Shields, P M., et al. (1995). The school and district environment for meaning-oriented instruction. In M. Knapp (Ed.), *Teaching for meaning in high poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Lortie, D. (1987). Built-in tendencies toward stabilizing the principal's role. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 80-90.

Malen, B., Ogawa, R., et al. (1990). What do we know about school-based management? In W. H. Clune & J. F Witte (Eds.), *Choice and control in American education* (pp. 289-432). New York: Falmer Press.

Meyer, J., & Rowan, B. (Eds.). (1992). *The structure of educational organizations, organizational environments: Ritual and rationality*. Newbury Park, CA: Sage.

Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration, 1,* 163-200.

Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research,* 81, 175-181.

Murphy, J., Hallinger, R, et al. (1987). The administrative control of principals in effective school districts. *Journal of Educational Administration*, 25, 161-192.

Newmann, E M., Rutter R., et al. (1989). Organizational factors that affect schools' sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Educa*tion, 62, 221-238.

O'Day, J., Goertz, M., & Floden, R. (1995). *Building capacity for education reform* (Policy Brief # RB-18). Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.

Powell, A. G., Farrar, E., et al. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton-Mifflin.

Ragland, M. A., Asera, R., et al. (1999). *Urgency, responsibility, efficacy: Preliminary findings of a study of high performing Texas school districts.* Austin: University of Texas, Austin, Charles A. Dana Center.

Rosenholtz, S**.** (1989). *Teachers' workplace.* New York: Longman.

Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education,* 93, 352-388.

Rosenholtz, S. J. (1986). Organizational conditions of teacher learning. *Teaching and Teacher Education,* 2, 91-104.

Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Educational Research***,** 16, 353-389.

Schmidt, W., McKnight, C., & Raizen, S. (1997). *The splintered vision: An investigation of U S. science and mathematics education*. Boston: Kluwer Academic.

Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. (2002). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies,* 35, 1-32.

Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.

Tyack D. (1974). *The one best* system. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyack D., & Cuban, L. (1995). Tinkering toward *Utopia: A century of public school reform.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyack D., & Hansot, E. (1982). *Managers of virtue: Public school leadership in America, 1820-1980.* New York: Basic Books.

Welck, K. E. (1976). Educational organizations as loosely-coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, *21,* 1-19.

Capítulo 5

Cuando haya que rendir cuentas, ¿quién se hará responsable?*

Gran parte de las investigaciones sobre rendición de cuentas en educación se basan en la premisa de que sólo cuando las autoridades externas lo exigen, las escuelas rinden cuentas Desde esa perspectiva, el análisis en este ámbito consiste en determinar los efectos de los sistemas de rendición de cuentas externos en el funcionamiento de las escuelas o cómo éstas responden a los requisitos de sistemas de rendición de cuentas impuestos desde afuera.

Cuando mis colegas y yo realizamos un estudio sobre la rendición de cuentas a gran escala, auspiciado por el Consorcio para la Investigación de Políticas Educacionales (CPRE), consideramos que esta rendición era sospechosa. Nos pareció sospechoso asumir que las escuelas no supieran a quién tenían que rendirle cuentas, ni por qué concepto o de qué manera a menos que las autoridades externas se lo impusieran. Asimismo, nos pareció plausible asumir que las escuelas tenían que haber resuelto el problema de la rendición de cuentas simplemente para poder funcionar y que sus soluciones al problema, ya fueran explícitas o implícitas, jugarían un papel importante en la forma de responder a los requisitos de los sistemas de rendición de cuentas externos.

Este ensayo examina las diferentes formas en que las escuelas deciden *a quién* deben rendirle cuentas, *por qué concepto* y de *qué manera*. Desarrollamos un constructo al que denominamos *rendición de cuentas interna* para describir el abanico de soluciones al problema de cómo responder a los requisitos externos dependiendo de las soluciones que se hayan encontrado al interior de la escuela.

* Este capítulo fue escrito en coautoría con Charles H. Ablemann, Johanna Evene, Susan Kenyon y Joannne Marshall. Fue publicado en el libro "School Reform from the Inside out. Police, practice and performance", (2004) Harvard Education Press.

Una lección importante de esta investigación, corroborada por nuestros trabajos posteriores, así como por los de otros investigadores, es que las escuelas que tienen sólidos sistemas internos de rendición de cuentas también tienen un gran nivel de acuerdo entre los miembros de la organización respecto de las normas, valores y expectativas que conforman su trabajo, y responden en forma más efectiva ante las presiones de los sistemas de rendición de cuentas externos. Del mismo modo, las escuelas que tienen sistemas de rendición de cuentas débiles –bajo nivel de acuerdo y atomización– tienden a no responder muy bien.

La clave de esta idea es que la existencia de un sólido sistema de rendición de cuentas interno es condición para una respuesta efectiva de la escuela ante las exigencias externas. Por ende, la inversión en una rendición de cuentas interna lógicamente debe preceder cualquier expectativa de que las escuelas respondan en forma efectiva a las presiones externas de desempeño. De no ser así, las escuelas implementarán las medidas impuestas por los sistemas externos adoptando medidas *pro forma*, sin internalizar los valores de responsabilidad y eficacia, que son los objetivos principales de esos sistemas.

La presión creciente para que las escuelas rindan cuentas por el rendimiento escolar y por la calidad de la educación es un sello distintivo de la etapa actual de la reforma educacional. La rendición de cuentas, tal como la definen las políticas educacionales estatales y locales, incluye cuatro ideas esenciales: la escuela es la unidad básica a cargo de la educación y, por ende, el lugar donde los profesores y directivos deben rendir cuentas; las escuelas deben rendir cuentas por el rendimiento de los alumnos, generalmente definido como el desempeño en diferentes pruebas de contenidos académicos; el desempeño de los alumnos de cada escuela se mide en términos de un conjunto de estándares externos que definen los niveles aceptables de rendimiento exigidos por los diferentes estados o localidades; y la evaluación del desempeño de la escuela va acompañada de un sistema de recompensas, castigos, y estrategias de intervención, orientados a recompensar a las escuelas exitosas y a intervenir o cerrar aquellas con bajo rendimiento (Ladd, 1996).[1]

[1] Newmann et al. (1997) señalan que un "sistema de rendición de cuentas escolar completo" incluye: 1) información acerca del desempeño de la organización (por ejemplo, puntajes en las pruebas); 2) estándares para evaluar la calidad o el éxito del rendimiento organizacional (por ejemplo, un puntaje promedio de desempeño más alto que otras escuelas con características demográficas similares); 3) consecuencias significativas para la organización por cumplir o incumplir estándares específicos (recompensas y sanciones como, por ejemplo, bonos para los profesores de la escuela); y 4) un agente o miembro de la circunscripción que recibe información sobre el desempeño de la organización, que determina hasta qué punto se ha cumplido con los estándares, y que distribuye las recompensas y sanciones (por ejemplo, el departamento de educación del estado).

Estas políticas de rendición de cuentas están dirigidas a cada establecimiento en particular y a los profesores; pero cada vez más, a los alumnos, como ocurre en Texas, Nueva York, Virginia y Florida, donde los exámenes de egreso o los requisitos de competencias son un elemento central de la reforma educativa. Junto con estos nuevos sistemas de rendición de cuentas, los estados y localidades a menudo buscan políticas como la implementación de escuelas semiautónomas subvencionadas y programas electivos que sustraen a las escuelas de la estructura burocrática existente y que están diseñadas para centrar el foco en la calidad académica y en el rendimiento estudiantil. Tras esta concepción de la rendición de cuentas hay una creciente presión fiscal y política. La presión política es fruto de la creciente importancia que ha adquirido el desempeño estudiantil en las políticas estatales y locales y de la creciente capacidad de los estados y localidades para evaluar y monitorear el desempeño estudiantil. La presión fiscal deriva de una mayor toma de conciencia de que el gasto en educación forma parte del presupuesto estatal y local. Más aún, los resultados del Tercer Estudio sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y la Evaluación Nacional del Progreso Educacional han encendido la polémica acerca de qué se les está enseñando y qué están aprendiendo los estudiantes estadounidenses en comparación con los de otros países. [2] En su conjunto, estas presiones han incentivado a los legisladores estatales, los directorios escolares y los administrativos locales para que concentren sus esfuerzos en el desempeño escolar.

Insertas en estos sistemas de rendición de cuentas nos encontramos con las escuelas reales, escuelas que tienen sus propias características organizacionales y sus propios problemas; escuelas con poblaciones estudiantiles únicas y distintivas; escuelas ubicadas en diferentes comunidades y con sus propias historias institucionales. La realidad de cada una de ellas constituye un desafío para el criterio de uniformidad que exigen los sistemas de rendición de cuentas externos. Estos sistemas asumen que existe una realidad en la que todas las escuelas deben cumplir con las mismas expectativas de desempeño escolar. Sin embargo, la realidad que ven los directivos y los profesores está limitada por el entorno en que operan, por sus propias visiones sobre quiénes son, a quién prestan servicios, lo que esperan de los estudiantes, y lo que constituye una buena enseñanza y un buen aprendizaje.

El destino a largo plazo de la reforma educacional, tal como hoy se la concibe, yace en gran parte en esta tensión entre los requisitos uniformes de los sistemas de rendición de cuentas externos y las particularidades de las escuelas reales. El éxito o el fracaso de los nuevos sistemas educacionales de rendición de cuentas dependen del

[2] Véase Elmore (1997).

conocimiento de cómo varían las escuelas en relación a sus conceptos de rendición de cuentas. Parte de lo que nos interesaba aprender en este estudio, que constituye la primera etapa de un proyecto de investigación de cinco años, era el lenguaje de la rendición de cuentas tal como se usa y se ejecuta en las escuelas. Por lo tanto, decidimos no adoptar las definiciones de rendición de cuentas que brinda la literatura sobre la reforma escolar, sino dejarlas lo más abiertas posibles.

Este estudio se centra esencialmente en las escuelas y en cómo construyen sus propios conceptos de rendición de cuenta. Elegimos este foco por razones conceptuales y prácticas a la vez. En primer lugar, nos interesa comprender cómo los profesores, directivos, estudiantes y apoderados piensan acerca de la rendición de cuentas en las escuelas y cómo se comportan en relación a ésta, aparte de cómo responden a los nuevos sistemas de rendición de cuentas externos. En parte, las escuelas funcionan como sistemas de rendición de cuentas por derecho propio y vale la pena comprender estos sistemas en sí mismos. Segundo, nos interesa aprender acerca de las variantes que observamos entre escuelas y del abanico de respuestas que éstas formulan ante el problema de la rendición de cuentas. En la medida que las escuelas responden de manera diferente, aprendemos algo acerca de cómo se conforman los conceptos de rendición de cuentas y cómo cambian en la vida cotidiana de las escuelas. Por último, nos interesa complementar la investigación sobre la rendición de cuentas a nivel de la escuela con una investigación sobre los sistemas de rendición externos para comprender las fuentes de variación a nivel de la escuela, en respuesta a los esquemas de rendición de cuentas estatales y locales.

Teoría en desarrollo sobre la rendición de cuentas escolares

La investigación sobre rendición de cuentas que realizamos en diferentes escuelas fue de carácter exploratorio y formativo[3]. Nuestro objetivo era aprender lo más posible acerca de cómo las personas que trabajan en las escuelas realmente conciben la rendición de cuentas en su vida diaria. Para cumplir con este objetivo, realizamos estudios de caso en una muestra de veinte escuelas, de las cuales aproximadamente la mitad pertenecían a un área metropolitana importante de la costa este de los Estados Unidos, y la otra mitad a otra área metropolitana situada en la costa oeste. La muestra fue construida intencionalmente para maximizar la posibilidad de que las escuelas tuvieran conceptos diferentes de rendición de cuentas. Por ejemplo, incluimos

[3] La investigación que presentamos en este estudio fue parte del proyecto de investigación CPRE, "Rendición de cuentas en pos de resultados, capacidades para la reforma", desarrollado en forma conjunta por las universidades de Stanford y Harvard.

escuelas públicas básicas y secundarias, escuelas católicas básicas y secundarias, escuelas privadas independientes, escuelas semiautónomas, y escuelas que funcionan bajo regímenes administrativos especiales. También basamos nuestra muestra en los distintos tipos de escuela existentes en las comunidades –escuelas cuyos alumnos provienen de estratos económicos altos o bajos, de localidades urbanas y suburbanas. Y elegimos a las escuelas en relación al tamaño y diversidad de la población estudiantil. Es importante señalar que ninguno de estos establecimientos estaba situado en un entorno con sistemas de rendición de cuentas externos fuertes. En este estudio exploratorio incluimos a escuelas ubicadas en estados en los que la rendición de cuentas formal estaba aún en una fase embrionaria.

Permanecimos alrededor de dos semanas en cada escuela. Dos investigadores observaron clases, realizaron grupos de discusión con los padres y alumnos y entrevistaron a los profesores y directivos. En cada escuela, el protocolo de entrevistas que utilizamos en las conversaciones con los profesores y directivos se basa en una teoría en desarrollo, descrita más adelante. Incluye preguntas directas, indirectas y mixtas, clasificadas de acuerdo a cuán explícitamente se menciona el tema de la rendición de cuentas. En general, los investigadores se apoyaron en las preguntas indirectas y mixtas y descubrieron que las respuestas a estas preguntas fluían más libremente que en el caso de las preguntas directas. Las entrevistas con los profesores fueron precedidas por observaciones de una clase de matemáticas o de inglés. Este punto de partida común nos proporcionó la base para preguntarles a los profesores, "¿Ante quién exactamente, por qué concepto específico y cómo debes rendir cuentas en tu práctica docente diaria?"

Para estructurar nuestra investigación empírica, elaboramos una teoría relativamente sencilla que hemos seguido desarrollando durante el transcurso de nuestro estudio[4]. Sigue siendo una teoría en desarrollo, en el sentido que continuaremos elaborándola a medida que vayamos comprendiendo cómo las escuelas enfrentan el problema de la rendición de cuentas.

Esta teoría se funda en una serie de premisas básicas. La primera es que el concepto de rendición de cuentas es parte constitutiva de los patrones de funcionamiento diario de las escuelas, sea éste explícito o no. En otras palabras, para que las escuelas funcionen, tienen que establecer canales, tanto formales como informales, a través de los cuales tanto la institución como los individuos puedan rendir cuentas por sus actos. De qué manera, por qué concepto y a quién se le rinden

[4] Nuestra teoría se inspiró en la formulación que hace Robert Wagner sobre la rendición de cuentas y la responsabilidad, en su libro *Accountability in Education* (1989).

cuentas, puede variar entre las diferentes escuelas. La segunda premisa es que los diferentes enfoques de la rendición de cuentas son orgánicos. En otras palabras, son fruto de la materia prima de las interacciones humanas en torno a la labor del aprendizaje, la enseñanza y la gestión de una organización. Aunque no haya sido explícitamente dicho, asumimos que las nociones básicas de lo que significa ser una escuela –supuestos acerca de cómo funcionan las escuelas en el sentido más general– influyen en el concepto de rendición de cuentas de los profesores, directivos, apoderados y alumnos, dentro de su contexto particular.[5] Schein (1992) define esta cultura grupal como "un patrón de supuestos básicos compartidos que el grupo aprendió en el proceso de resolver sus problemas de adaptación externa y de integración interna". Así, el concepto de rendición de cuentas puede quedar de manifiesto en la forma en que los profesores, directivos, estudiantes y apoderados conversan acerca de los problemas fundamentales de la escuela. La tercera premisa es que quienes participan en las escuelas son agentes activos en la creación de los conceptos de rendición de cuentas bajo los cuales operan y que pueden ser agentes activos para modificar dichos conceptos. Estén o no conscientes de ello, los profesores, directivos, estudiantes y apoderados actúan en relación a sus conceptos de rendición de cuentas en la vida diaria; si bien estos conceptos son relativamente estables, pueden ser modificados, ya sea en respuesta a presiones externas o como fruto de iniciativas impulsadas dentro de la escuela. La cuarta premisa es que los sistemas formales externos de rendición de cuentas son sólo uno entre muchos elementos que influyen en el concepto interno de rendición de cuentas.

Las escuelas construyen sus conceptos de rendición de cuentas a partir de diferentes fuentes. Entre otras, las creencias individuales de los profesores y directivos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sus ideas compartidas acerca de quiénes son sus estudiantes, las rutinas que desarrollan para cumplir con su trabajo y las expectativas externas de los padres, comunidades y agencias administrativas bajo cuya supervisión trabajan.

Nuestra teoría en desarrollo plantea un conjunto de relaciones entre tres factores: i) los conceptos individuales de *responsabilidad,* ii) las *expectativas* compartidas entre quienes participan en las escuelas; y iii) los mecanismos *internos y externos de rendición de cuentas*. En nuestra opinión, el concepto que tiene cada escuela de la rendición de cuentas se gesta en la relación entre estos tres factores.

[5] Véase Metz, en Mitchell and Goertz (1990) para mayor información sobre "escuelas reales" y construcciones estándares de la educación.

Responsabilidad

Los individuos tales como profesores, directivos y estudiantes forman parte del proceso de enseñanza y tienen sus propios valores personales que definen sus responsabilidades hacia los demás. Por ejemplo, puede que los profesores tengan fuertes convicciones acerca de su responsabilidad personal en el aprendizaje estudiantil o en el grado en que los estudiantes y sus familias comparten esta responsabilidad. Puede que los directivos se sientan personalmente responsables por influir en la práctica docente de los profesores de determinada manera, o puede que consideren que la responsabilidad por la práctica docente les incumbe mayormente a los profesores. En otras palabras, la característica distintiva de la responsabilidad es que es de carácter individual y que se funda en los valores y creencias personales. Los conceptos individuales de responsabilidad pueden provenir de diferentes fuentes –de la experiencia de vida y de los valores morales de una persona, de su educación y formación, de sus creencias sobre las determinantes sociales del aprendizaje estudiantil y de sus interacciones con otras personas. Desde la perspectiva de nuestra teoría, no asumimos que los conceptos de responsabilidad de las personas provienen principalmente de su entorno laboral o de sistemas de rendición de cuentas formales. Más bien, partiendo del postulado de Lortie (1975) de que la enseñanza ocurre principalmente en el aislamiento, asumimos que las influencias externas y organizacionales *pueden* desempeñar un papel en las percepciones del profesor sobre su rol, pero que los valores individuales *ciertamente* influyen.

Por ejemplo, cada profesor de inglés puede tener fuertes convicciones acerca de lo que constituye un buen ensayo o un buen libro para que lean los alumnos, acerca del número aceptable de libros que los estudiantes deberían leer en un año o acerca de la cantidad de tareas que deberían asignárseles en una semana. También puede que tengan fuertes creencias acerca de las capacidades de sus alumnos para aprender determinadas cosas. Más aún, puede que los profesores consideren que el bienestar físico y emocional de los alumnos es parte de sus responsabilidades y en algunos casos puede que consideren que esta responsabilidad es más importante que los requisitos curriculares. Las creencias pueden ser compartidas con los otros profesores de inglés o pueden depender de cada profesor y variar sustancialmente entre ellos. En la medida en que las creencias son individuales y se relacionan con creencias individuales sobre el propio comportamiento, las denominamos responsabilidad.

Expectativas

Las expectativas, en cambio, son colectivas por naturaleza. Caracterizan las normas y valores que comparten quienes participan en las escuelas y han sido creadas para

llevar a cabo la labor escolar. Están conformadas por relaciones entre individuos y a menudo tienen una enorme capacidad de moldear las conductas y los valores individuales. Por ejemplo, puede que los profesores de primero básico de un colegio tengan ideas compartidas acerca de la fluidez con que los estudiantes deberían ser capaces de leer a final de año. O puede que tengan ciertas expectativas sobre la cantidad de ruido que es aceptable en una sala de clases o sobre lo que constituye una buena conducta en los pasillos. Puede que los padres esperen que los profesores traten a sus hijos de determinada manera en la sala de clases o que los preparen para un determinado futuro postescolar. Puede que los profesores tengan expectativas acerca del tiempo que los apoderados debieran dedicar a supervisar las tareas de sus hijos. Puede que los profesores y administrativos tengan ciertas expectativas comunes acerca del trabajo académico que los estudiantes de "su comunidad" son capaces de realizar; puede o no que los estudiantes y sus familias compartan estas expectativas.

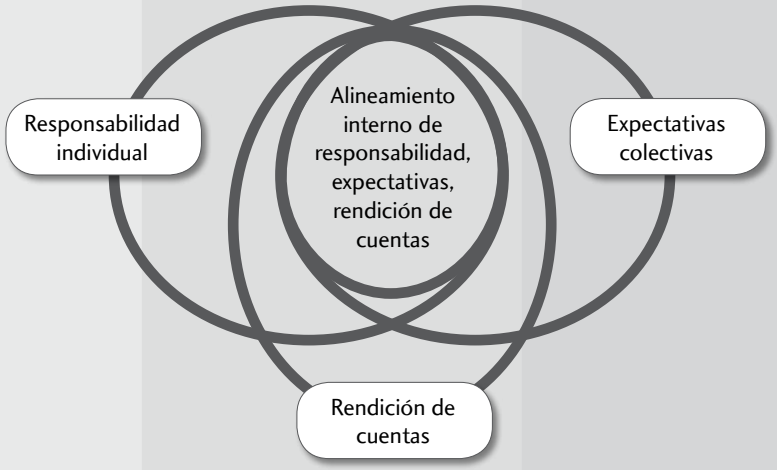
La característica distintiva de las expectativas es que son colectivas –compartidas por diferentes personas– aunque no necesariamente con el consenso de todas las personas que integran determinada escuela. Más aún, las expectativas son creencias acerca de la conducta de *otras personas*, aunque puede que los individuos se incluyan en el colectivo sobre el cual tienen estas expectativas. Ciertas expectativas pueden ser ampliamente compartidas entre todas las partes –profesores, directivos, estudiantes y apoderados; otras pueden variar entre diferentes grupos o facciones dentro de una escuela. Por ejemplo, puede que diferentes grupos de profesores tengan diferentes expectativas de lo que constituye un buen rendimiento o una buena conducta en aula. Puede que los profesores tengan ciertas expectativas en relación a los estudiantes y los apoderados otras. Por ende, el hecho de que las expectativas sean compartidas no necesariamente significa que reflejan un consenso entre todas las partes dentro de una determinada escuela.

Rendición de Cuentas

Literalmente, los mecanismos de rendición de cuentas constituyen las diferentes formas en que las personas en la escuela *dan cuenta* o responden por sus actos a alguien en un puesto de autoridad formal, dentro o fuera de la escuela. Algunos mecanismos de rendición de cuentas son *internos* a las escuelas. Por ejemplo, puede que los directores les soliciten a los profesores que le envíen una copia de las lecciones impartidas, que escriban una agenda diaria en la pizarra de la sala de clases o que desempeñen labores de supervisión en los pasillos, comedores o patios de recreo. Otros sistemas de rendición de cuentas son *externos* a las escuelas. Es así que puede que los distritos escolares evalúen periódicamente el rendimiento escolar y que utilicen

esta información para influir en los contenidos de la enseñanza. Ya sean externos o internos, los mecanismos de rendición de cuentas adoptan diferentes modalidades. Pueden ser de carácter explícitamente *formal*, como cuando están escritos en un manual escolar o ser parte de una política local o estatal. También pueden ser relativamente informales, como por ejemplo cuando un director notifica a los profesores que deben bajar el nivel de ruido en sus salas de clases y luego explícitamente, monitorea las salas de clases.

Figura 5.1: Interacciones y alineamiento



Del mismo modo, los mecanismos de rendición de cuentas varían considerablemente en cuanto a sus consecuencias sobre el éxito o fracaso en determinada tarea. Estas pueden ser comunicadas, con un *costo relativamente bajo*, por ejemplo, mediante la aprobación o desaprobación del director, transmitida directamente a un profesor, por algo que ocurre en su sala de clases. Los mecanismos de rendición de cuentas pueden también acarrear costos relativamente altos, como cuando un director alaba o crítica públicamente a un profesor por sus prácticas disciplinarias o cuando un distrito publica información sobre el rendimiento académico de los alumnos de diferentes colegios en los periódicos locales.

En el contexto de nuestra teoría, la rendición de cuentas conlleva un significado específico. Cuando interrogamos a las personas en la escuela acerca de la rendición

de cuentas, nos interesaban tres factores: rendición de cuentas por qué concepto; cómo se les pedía que respondieran por sus actos; y las consecuencias o costos por no hacerlo. En nuestra teoría, la responsabilidad, las expectativas y la rendición de cuentas operan en una relación mutua y recíproca muy cercana, y esta relación reviste diferentes modalidades según las escuelas. La figura 5.1 ilustra esta relación. Los conceptos individuales de responsabilidad pueden influir en las expectativas colectivas o, alternativamente, las expectativas colectivas pueden influir en los conceptos de responsabilidad individuales. En forma similar, los conceptos de responsabilidad individuales o las expectativas colectivas pueden influir en los sistemas de rendición de cuentas formales o informales, o viceversa. En la figura 5.1 lo que se pretende mostrar es que la respuesta de una determinada escuela al problema de la rendición de cuentas es producto de cómo resuelve las tensiones, inconsistencias y complementariedades entre los valores personales de los individuos, sus expectativas compartidas y los mecanismos para rendir cuentas por sus actos.

En el modelo que presenta la figura 5.1 está implícita la perspectiva normativa de que es más probable que las escuelas tengan fuertes sistemas de rendición de cuentas internos –formales o informales– si los valores y normas que encarnan estos sistemas están alineados con las concepciones individuales de responsabilidad y con las expectativas colectivas de la escuela. Es decir, es probable que los sistemas de rendición de cuentas internos tengan mayor influencia sobre las acciones individuales en la medida que sean consistentes con los valores representados en la responsabilidad individual y las expectativas colectivas.

Para lograr el alineamiento se puede proceder de diferentes formas, por ejemplo, escogiendo deliberadamente a las personas que comparten un mismo conjunto de valores para que participen en la escuela o valiéndose de las estructuras o procesos de la organización para socializar a las personas en relación a un conjunto de perspectivas comunes. Cuando la responsabilidad es individual, las expectativas comunes y los sistemas de rendición de cuentas internos no están alineados, cabe esperar diferentes niveles de incoherencia entre las creencias individuales y las expectativas comunes, y sistemas de rendición de cuentas internos relativamente débiles. Aún no hemos formulado nada en este análisis acerca de por qué concepto los individuos o las escuelas consideran que son responsables o deben rendir cuentas. Al decir que hay un alto nivel de alineamiento entre la responsabilidad, las expectativas y la rendición de cuentas, no estamos diciendo nada específico acerca de los objetivos en torno a los cuales está alineada una escuela. Por ejemplo, es posible que las escuelas estén muy alineadas con

los valores que hacen hincapié en el desempeño escolar o con los valores que promueven el orden y la disciplina en la sala de clases y los pasillos, pero que el acuerdo respecto de los objetivos académicos sea escaso o nulo. El alineamiento, entonces, se refiere a la consistencia y la fuerza del acuerdo dentro de la escuela, no a los objetivos de ese acuerdo.

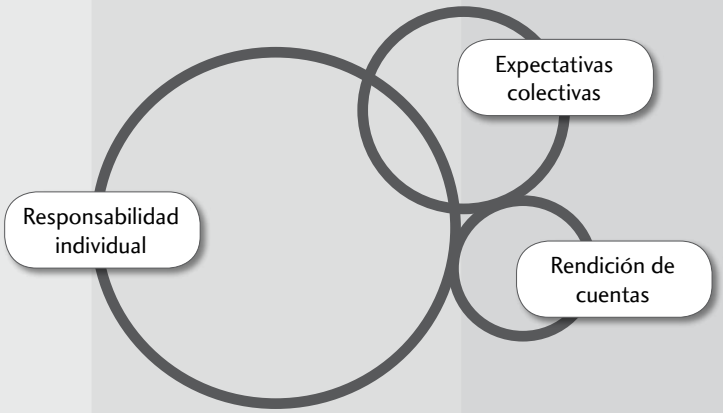
También hay una perspectiva normativa implícita acerca de la relación entre los sistemas de rendición de cuentas externos y el funcionamiento interno de las escuelas en el modelo de la figura 5.1. Si el poder de los sistemas de rendición de cuentas internos es producto del alineamiento entre responsabilidad, expectativas y mecanismos de rendición de cuentas internos, entonces el poder de los sistemas de rendición de cuentas externos es producto del alineamiento entre las normas y valores representados en estos sistemas y los mecanismos de rendición de cuentas internos de las escuelas.

El efecto de los sistemas de rendición de cuentas externos está mediado por los mecanismos de rendición de cuentas internos. Por ejemplo, puede que las escuelas tengan un alto nivel de alineamiento interno en torno a los valores y expectativas que son inconsistentes con los requisitos de los sistemas de rendición de cuentas locales o estatales. O, alternativamente, *puede que las escuelas no estén alineadas* en materia de responsabilidad individual, expectativas colectivas y rendición de cuentas internas y, por ende, respondan en forma incoherente a los lineamientos relativamente claros de los sistemas de rendición de cuentas locales o estatales. En otras palabras, lo que en gran medida determina la forma en que una escuela responde a los sistemas de rendición de cuentas externos no son los componentes de dichos sistemas externos, sino el grado de alineamiento entre los mecanismos de rendición de cuentas internos de la escuela y los requisitos de los sistemas de rendición de cuentas externos.

Por ejemplo, es posible que una escuela tenga, por un lado, expectativas comunes en lo que respecta a los profesores y, por otro, estudiantes y estructuras de rendición de cuentas internas relativamente débiles. En una escuela como ésta, las concepciones de los profesores acerca de su trabajo estarán en gran parte determinadas por su sentido individual de responsabilidad. Como se aprecia en la figura 5.2, el área de responsabilidad dominará nuestro diagrama de Venn y habrá poca superposición entre los círculos. En forma similar, los sistemas internos de rendición de cuentas, si es que existen, tendrán relativamente poca influencia. Esta escuela estará atomizada, es decir, *fragmentada en unidades individuales o muy pequeñas*. Las expectativas de los profesores, en cuanto al desempeño de los estudiantes y sus ideas sobre qué enseñar y cómo hacerlo, estarán basadas en gran medida en sus concepciones individuales de

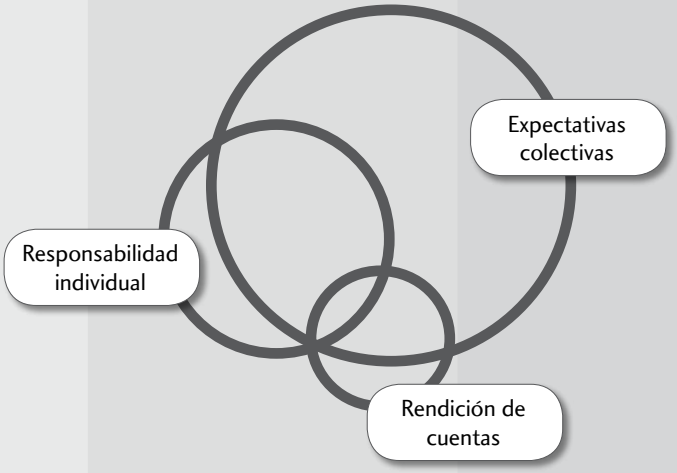
responsabilidad. La respuesta de esta escuela ante cualquier sistema de rendición de cuentas externo reflejará su incoherencia interna. Los requisitos del sistema externo se traducirán en valores y prácticas idiosincráticos por parte de los profesores.

Figura 5.2: Escuela semiautónoma Phoenix



Otro tipo de escuela podría tener expectativas comunes relativamente fuertes acerca de ciertas normas compartidas y éstas podrían estar muy alineadas con las concepciones de los profesores acerca de la responsabilidad individual. Este escenario aparece graficado en la figura 5.3. Las expectativas dominan el diagrama, pero en menor grado que la responsabilidad en la figura 5.2, y con una relación más equilibrada entre la responsabilidad y las expectativas. Una escuela podría llegar a esta situación reclutando profesores que comparten previamente una perspectiva común sobre la enseñanza y el aprendizaje, y creando procesos y estructuras internos a través de los cuales los profesores comparten sus creencias personales y desarrollan expectativas comunes acerca de lo que esperan de los demás. Estas podrían también incluir a los apoderados y estudiantes reclutando clientes que comparten las mismas ideas o a través de un proceso activo de socialización. En algunos casos, la coherencia escolar se puede lograr mediante la imposición activa de ciertos valores por parte de la comunidad a través de un involucramiento sostenido de los apoderados o mediante influencias políticas para contratar a los profesores y administrativos.

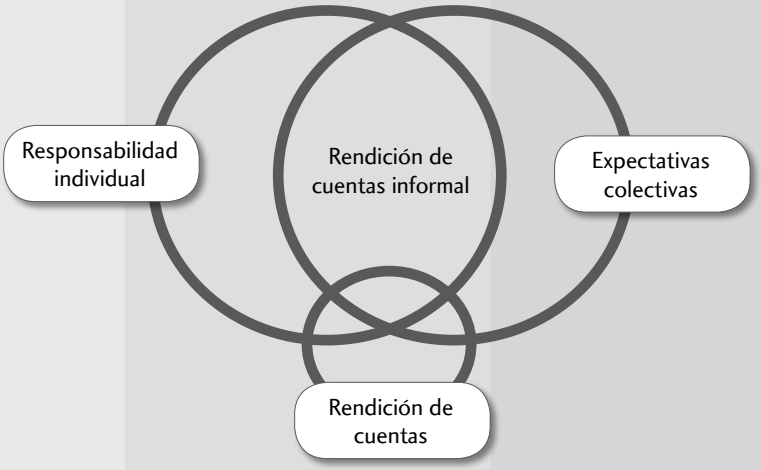
Figura 5.3: Escuela básica St. Aloysius



En una escuela como la que acabamos de describir, los mecanismos de rendición de cuentas formales pueden ser débiles o fuertes. Esta escuela simplemente podría operar en base al funcionamiento de cada día, y los profesores definir su labor en base a expectativas comunes alineadas con su propio sentido de responsabilidad personal, con relativamente pocas reglas o procedimientos explícitos para responsabilizar a las personas por su trabajo. Otra escuela podría ampliar su acuerdo a nivel de la responsabilidad y expectativas transformándolo en un sistema relativamente explícito de rendición de cuentas interno de reglas y procedimientos que proporcionan una base para que los profesores y alumnos den cuenta de sus acciones. Este escenario está graficado en la figura 5.4 donde se aprecia que la fuerza del alineamiento entre las tres áreas, en particular entre la responsabilidad y las expectativas, funciona como un sistema de rendición de cuentas informal.

Este tipo de escuela relativamente cohesionada se caracteriza por un alto nivel de alineamiento entre la responsabilidad individual y las expectativas colectivas, que posiblemente puede ser complementado por un sistema de rendición de cuentas interno relativamente explícito. Dentro de nuestro marco teórico, una escuela como ésta podría responder a un sistema de rendición de cuentas de múltiples maneras: por ejemplo, aceptándolo e internalizándolo; rechazándolo y desarrollando defensas contra éste; o incorporando tan sólo aquellos elementos del sistema que la escuela o los individuos consideran relevantes. La respuesta a la adopción de un sistema de rendición de cuentas externo depende del grado de alineamiento entre los objetivos del sistema de rendición de cuentas externo y las normas internas de la escuela.

Figura 5.4: Escuela piloto Turtle Haven



Rendir cuentas: por qué concepto, a quién y de qué manera

La parte final de nuestra teoría aborda el tema de los objetivos de los sistemas de rendición de cuentas. La mayoría de los sistemas de rendición de cuentas externos se basan en el supuesto de que las escuelas deben esencialmente rendir cuentas por el rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, desde el punto de vista de las escuelas, el asunto es mucho más complejo. Abordamos el tema de los objetivos formulando en cada una de las escuelas la siguiente pregunta: *¿Por qué concepto, de qué manera y a quién tienen que rendirle cuentas?* Como es de esperar, las escuelas se caracterizan por un amplio abanico de respuestas a la pregunta *¿por qué concepto?* Y las respuestas a esta pregunta tienen implicancias muy diversas en cuanto a cómo responden a la interrogante *¿de qué manera y a quién?* Por ejemplo, en algunas escuelas los profesores tienen teorías explícitas acerca de la relación entre las características de los niños y las comunidades para quienes trabajan y por qué concepto, como profesores, son personalmente responsables o deben rendir cuentas colectivamente.

Algunos docentes creen que su responsabilidad y su rendición de cuentas formal están –y deberían estar– muy relacionadas con el estrato socioeconómico de los niños con quienes trabajan. Argumentan que los niños que viven en condiciones

de pobreza requieren de apoyo social en el aula y en las escuelas, lo cual no es necesario para los niños que provienen de un estrato socioeconómico alto. Cuando se les pregunta por qué concepto tienen que rendir cuentas formalmente, estos profesores tienden a reformular la pregunta utilizando el lenguaje de la responsabilidad en lugar del de la rendición de cuentas.

Algunos maestros respondieron a la pregunta *por qué concepto* expresando su creencia de que son responsables de proporcionarles un entorno seguro y enriquecedor a los alumnos. Otros expresaron que el nivel socioeconómico de sus estudiantes debería tener menos peso para determinar por qué concepto son responsables o tienen que rendir cuentas. También contestaron a la pregunta *por qué concepto* señalando que son responsables por el desempeño académico de sus estudiantes o por su éxito escolar en el futuro. Estas respuestas a la pregunta *por qué concepto* tienen implicancias muy diferentes sobre las respuestas que dan los profesores a las preguntas *a quién* y *de qué manera*. Por ejemplo, en el caso de los profesores que se consideran responsables de proporcionar a los niños un ambiente enriquecedor, es más probable que consideren que tienen que rendirles cuentas a los niños y a sus familias.

En las siguientes secciones hemos organizado las observaciones de nuestro primer año de trabajo en terreno en relación a las respuestas de los colegios sobre el problema de la rendición de cuentas. Reiteramos que nuestros hallazgos están circunscritos al hecho de que las escuelas incluidas en el estudio exploratorio no están ubicadas en entornos donde las exigencias de rendición de cuentas externas son altas. Dentro de cada sección mostramos un caso ilustrativo, seguido por otros que lo reafirman y que representan variaciones sobre el tema que pone en evidencia dicho caso ilustrativo. Las categorías abarcan todas las características que observamos en estas escuelas; asimismo, las distinciones entre categorías no son tan marcadas como parecen en este esquema. Ninguna escuela es un caso absoluto de una sola temática, pero algunas la reflejan mejor que otras.[6]

Rendición de cuentas atomizada: predomina la responsabilidad individual

Para muchos profesores, la rendición de cuentas es un concepto que tiene escasa o nula incidencia en su trabajo cotidiano. Operan esencialmente como practicantes solitarios en salas de clase aisladas, relativamente alejados de la influencia de fuerzas externas. En esta sección examinaremos cuatro casos donde la realidad cotidiana del aislamiento determina las concepciones de rendición de cuentas existentes.

[6] En algunos casos, la categorización de las escuelas es mejor que otras. Para obtener un estudio de caso más completo de cada escuela, contacte al CPRE de Harvard.

La escuela semiautónoma subvencionada Phoenix tipifica el tema de esta sección y por eso la escogimos como caso ilustrativo. Se trata de una escuela básica relativamente nueva, ubicada en una zona urbana marginal, que opera bajo un régimen de semiautonomía y subvención escolar. Los estudiantes de Phoenix son muy pobres y provienen de poblaciones minoritarias. Puede que Phoenix sea un caso único por su régimen de semiautonomía y su patrocinio corporativo, pero en muchas formas es similar a otras escuelas de nuestro estudio que atienden a poblaciones urbanas. La figura 5.2 indica, por el tamaño relativo y la independencia de la responsabilidad individual, que hay poco alineamiento interno en este tipo de escuela y que los criterios individuales son la modalidad principal de rendición de cuentas.

Al igual que Phoenix, Gateway, una pequeña escuela católica situada frente a un proyecto de urbanización atiende a una población estudiantil de escasos recursos donde predominan los grupos minoritarios. Stevens es una gran escuela intermedia urbana, que ha adquirido renombre por los buenos resultados de sus alumnos provenientes de familias pobres. Hutchinson es una gran escuela secundaria pública del siglo XIX con un referente académico que alguna vez fue fuente de orgullo y una historia reciente de problemas de conducta. En todas estas escuelas la rendición de cuentas comienza –y generalmente termina– en los individuos, particularmente los profesores.

Escuela Semiautónoma Subvencionada Phoenix

¿A quién tienen que rendirle cuentas? La relación profesor-estudiante en Phoenix

Los defensores de las escuelas semiautónomas a menudo declaran que son el tipo de escuela más confiable en términos de rendición de cuentas. Las escuelas que postulan y reciben subvención tienen que convencer a quienes las gestionan (el estado o la ciudad) de que son capaces de enseñar a los niños, a cambio de lo cual reciben financiamiento y están exentas de muchas reglamentaciones estatales y locales. La mayoría de las escuelas semiautónomas son controladas anualmente mediante visitas en terreno e informes y las que no cumplen con los requisitos pueden perder esta condición. En ese sentido, hay quienes dicen que las escuelas semi autónomas realizan una clase de rendición de cuentas externa relativamente clara y explícita que se focaliza en la elección de los apoderados y la supervisión del estado.

Por ende, lo esperable sería que los profesores de Phoenix se preocuparan de la rendición formal de cuentas, que se aseguraran de que los puntajes de sus alumnos mejoraran o que se ciñeran al currículo que exige la corporación que los subsidia o que se preocuparan de la evaluación continua de sus directivos. Pero en Phoenix nada de esto ocurre. Los profesores apenas mencionaron estos mecanismos de rendición de

cuentas formales durante las entrevistas. En cambio, se refirieron con entusiasmo a la importancia de rendir cuentas al grupo que no tiene ningún tipo de poder formal en las escuelas –los estudiantes. Al hablar sobre la relación con sus alumnos, estos profesores tendían a usar el término "rendición de cuentas" para referirse a lo que hemos denominado responsabilidad personal. Para los profesores de Phoenix, la rendición de cuentas se define en gran medida en términos de su responsabilidad individual para con sus estudiantes más que como un conjunto formal o informal de reglas o procedimientos mediante las cuales rinden cuentas por su labor.

Por ejemplo, cuando se le preguntó a un profesor a quién tenía que rendir cuentas, éste respondió: "A los niños, veintiocho niños….Por eso estoy aquí. Por eso estamos todos aquí. Para que reciban educación y para prepararlos para su futuro, cuando sean mayores". Este tipo de respuesta va en contra de la noción tradicional de rendición de cuentas entendida como una relación recíproca que tiene *consecuencias*, porque si bien los profesores dicen tener que rendir cuentas a sus alumnos, los estudiantes de esta y otras escuelas tienen muy poca –por no decir ninguna– influencia formal. La relación profesor-alumno es una relación de autoridad de los profesores sobre sus alumnos, una posición reforzada por la función *in loco parentis* que desempeña la escuela. A cambio de la autoridad de la que están investidos, los profesores aceptan hacerse responsables por sus alumnos. Si bien estos últimos ciertamente pueden quejarse de su profesor o actuar de una forma que facilita o dificulta su labor, no ejercen autoridad alguna sobre él ni le piden que rinda cuentas en ninguna de las acepciones significativas de ese término, como tampoco se declaran responsables por los actos de éste. Por ende, la relación más importante que se da en la escuela es de carácter unilateral. Los docentes aceptan una responsabilidad personal por los alumnos que les han sido confiados, pero esa responsabilidad *no es recíproca.*

Los estudiantes son menores de edad, por lo tanto la sociedad les confiere autoridad y responsabilidad a sus guardianes. En esa misma línea, uno esperaría que los apoderados representaran a sus hijos en la relación profesor-estudiante. Puede que los profesores no tengan que rendirle cuentas a los estudiantes, pero *podrían* hacerlo frente a los padres de sus estudiantes. Al ser interrogados, algunos docentes de Phoenix mencionaron a los padres como las personas a las cuales tenían que rendir cuentas, pero, a su vez, no sentían que los padres tenían que rendirles cuentas a ellos. Si bien había un grupo de apoderados muy involucrados, la mayoría de los profesores de Phoenix expresaron frustración con el nivel de compromiso que éstos demostraron. Un docente mencionó sus reuniones de apoderados a las que nadie asistía: "El año pasado los cité…. Yo venía un día domingo y nadie aparecía. Eso me producía tristeza. Yo sólo esperaba que los padres se preocuparan un poco por la educación de sus

hijos. Tampoco les estoy pidiendo mucho". Otros profesores que expresaron que tenían que rendirles cuentas a los padres dijeron que asumían que la escasa participación de los padres implicaba que éstos estaban satisfechos. Un profesor resumió su relación con los apoderados en los siguientes términos: "El hecho de que no se comuniquen conmigo probablemente indica que están satisfechos en relación a cómo van las cosas. Es lo que asumo (se ríe)…no tengo tiempo para llamar a los padres cuando los niños se comportan mal y hay que suspenderlos de clases durante cinco días seguidos. Me encantaría que ellos me llamaran a mí. Después de todo, son sus hijos; ellos deberían llamarme si quieren saber de sus hijos. Ellos tienen que llamarme, así es que me encantaría que me llamaran más seguido. Pero si alguna vez tengo que llamarlos, generalmente son bastante apoyadores".

Un directivo de Phoenix señaló que con los años había aprendido que las escuelas públicas no pueden pedirles cuentas a los padres por ningún concepto. Agregó que siempre habrá apoderados que no se involucran. Esta falta de compromiso por parte de los apoderados nuevamente pone a los profesores en una situación de relación unilateral, no recíproca, que les impide asumir totalmente la responsabilidad de rendir cuentas a los padres y aceptar que, a su vez, los padres tengan que rendirles cuentas a ellos. La mayoría de los padres simplemente "no están ni ahí". Ya que los profesores están solos en la relación profesor-alumno, asumen más responsabilidad *por y en esta relación*.

Dada la primacía de la relación profesor-estudiante y su unilateralidad, no debiera sorprendernos que cuando les preguntamos a los profesores de Phoenix "a quién tienen que rendirle cuentas" muchos contestaron, "a mí mismo". Cuando le preguntamos a un profesor "quién verifica" que esté haciendo su trabajo, contestó, "nadie, pero *yo* sé. No quiero que ellos (los estudiantes) se sientan perdidos". Esta actitud se extiende no sólo a la docencia, sino a sus funciones auxiliares, como mantener registros, acerca de lo cual un profesor expresó, "nadie jamás los ha revisado, y para ser sincero, no soy muy organizado con los registros. Básicamente tengo que rendirme cuentas a mí mismo. Si no hago lo que se supone que debería estar haciendo, estoy faltando a mi deber, y eso no me gusta". Otros profesores hablaron de "señales de autocontrol", como por ejemplo, "dormir bien de noche" o "poder mirarse en el espejo". Nuevamente, lo que estos profesores denominaban "rendición de cuentas" es lo que hemos definido como responsabilidad personal.

De acuerdo a la estructura organizacional de las escuelas, los directivos son las personas obvias a quienes tienen que rendirle cuentas los profesores. Los directivos contratan, evalúan y despiden a los profesores; a cambio, les deben proporcionar materiales, currículos y apoyo. Sin embargo, los directivos están excluidos de la relación profesor-estudiante en que se fundamenta el trabajo escolar. Es probable que esta

condición de "afuerino" explique por qué muchos profesores mencionaron tener que rendirle cuentas sólo ocasionalmente a los directivos, y sólo después de mencionar a los estudiantes, a los padres o a sí mismos. Esta ambivalencia se refleja incluso en ciertas actitudes frente al tema de la evaluación, que debiera ser la instancia que le confiere a la rendición de cuentas su sentido. Un profesor declaró acerca de la evaluación de sus directivos: "No veo a los directivos acercándose y diciéndome "esto es lo que tienes que mejorar". Siento que estoy haciendo un buen trabajo. La verdad es que no me importa si tengo su aprobación o no (se ríe). Siento que estoy haciendo lo correcto". Otros docentes nos dijeron que simplemente ignoraban los mandatos de los directivos, como el currículo. Por ejemplo, si bien la ortografía no está incluida en el currículo de la corporación, un grupo de cuatro profesores de aula y uno de educación especial nos dijeron que enseñaban igualmente ortografía, utilizando materiales que ellos mismos compraban. Un profesor señaló: "Yo soy tradicional…ellos tienen que aprender a escribir correctamente. Así es que comienzo por los objetos que hay dentro de la sala de clases y palabras relacionadas con las ciencias, y ahora compré un libro de ortografía… es aburrido. Pero lo necesitan. Necesitan esos conocimientos básicos. Tienen que aprender a descifrar las palabras".

Otro profesor estuvo de acuerdo: "La ortografía no es parte del currículo en nuestra escuela. Creo que los niños deben memorizar la ortografía de diez palabras por semana. Esta es una actividad adicional que yo hago y les entrego mucho material". Estos profesores agregaron que "no hay tiempo" para enseñar ortografía, así es que envían el trabajo a casa con sus estudiantes, aunque "se supone que no deberían". Ya que los profesores tienen poca interacción con los administrativos más allá de las evaluaciones que la gran mayoría ignora, y ya que *sí* tienen mucha interacción con sus estudiantes, es lógico que la rendición de cuentas a los administrativos sea más débil que su sentido de responsabilidad hacia los estudiantes. Como ya señaláramos, cuando la rendición de cuentas interna es débil y las expectativas en torno a los profesores también lo son, prevalece el sentido de responsabilidad de los profesores.

Responsabilidad del profesor ¿por qué concepto?

Cuando les preguntamos a los profesores de Phoenix *por qué concepto* tienen que rendir cuentas, sus respuestas cayeron dentro de tres tipos de categorías: el aprendizaje de los alumnos, el orden en la sala de clases y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, al contestar las preguntas sobre su propia rendición de cuentas, los profesores muchas veces se referían a su propio sentido de responsabilidad por el aprendizaje, el orden y el bienestar. El hecho de que todos los profesores manifestaron sentirse responsables por estos aspectos los ubica en la categoría de la responsabilidad individual y de las expectativas colectivas, tal como las definimos

en nuestro estudio.

Aprendizaje estudiantil. El aprendizaje estudiantil es la función más obvia de las escuelas y el personal escolar lo mencionó como algo que se da por sentado. Los profesores se expresaron de manera elocuente y sincera acerca de su trabajo con los estudiantes, como en el caso de este profesor de Phoenix: "En gran parte siento que tengo que rendirle cuentas a mis estudiantes; estoy aquí para enseñarles, para asegurar que estén aprendiendo lo que deben aprender y presentárselos de la mejor forma posible para que les llegue". Otro profesor expresó, "mi función es enseñarles y esa es mi intención. Por ejemplo, en este momento estoy terminando las libretas de notas y cuando escribo algo, espero poder justificarlo diciendo: Hice lo mejor que pude para enseñarle a este niño e hice lo mejor que pude para evaluarlo correctamente, a través de pruebas o de la observación directa o del aprendizaje cooperativo y todo lo demás".

Otro docente dijo: "Mi labor es enseñarles el currículo y adaptarme a todos los niños en el aula, no importa cuáles sean sus capacidades de aprendizaje. Entonces esa es mi responsabilidad. Necesito encontrar la forma de enseñarles a todos para que básicamente estén al nivel que corresponde al curso".

Estos tres profesores utilizan el lenguaje de la responsabilidad. Sus comentarios estaban muy centrados en el "yo" –"yo siento, "yo estoy aquí", "yo planifico". Hay un supuesto implícito que "tienen" que hacer esto o lo otro, que el trabajo lo exige, y que alguien podría pedirles que justifiquen su evaluación, pero cuando les preguntamos de dónde provenían sus ideas acerca de lo que implica ser docente, no se refirieron a sus directivos o a su educación universitaria ni a sus colegas sino a sus propias familias, sus propios profesores y a sus valores fundamentales.

Un profesor dijo, "Crecí en una familia que era muy… comencé a trabajar cuando tenía catorce años. Mi familia creía en el trabajo, creían… cada verano, cada feriado, te ibas a trabajar con el resto de la familia. Tú hacías tu parte… siempre me educaron para desempeñarme lo mejor posible en lo que hago, o si no, mejor no hacerlo. Busca otra cosa que hacer. Por lo tanto, en lo que se refiere a la docencia, ésta es una labor gigantesca. Soy profesor de veintiocho niños… Uno lo siente como un privilegio. Dios mío, tengo todas estas pequeñas mentes, todos estos cerebros a mi cargo, y puedo llenarlos con todas estas cosas buenas y esperar que se lleven algo de lo enseñado al siguiente nivel".

El lenguaje de los profesores reveló su intenso deseo por encontrar la mejor fórmula para enseñarles "a todos los niños". Estas respuestas eran comunes a los

profesores de Phoenix, tan comunes que confirmaron la observación de otro docente en cuanto a que Phoenix tiene su *propia cultura*, una en que "los niños van a progresar. Y uno se va a asegurar de que eso ocurra".

Orden en los pasillos y en las salas de clases. Para que el aprendizaje y el progreso ocurran, todos en Phoenix creen que el orden es absolutamente necesario y ésta es la segunda área por la que los profesores se declararon responsables. Sus resultados se notan de inmediato. Phoenix es una escuela limpia y luminosa, donde los grafiti no existen. Los estudiantes se sientan de cierta manera (con las piernas cruzadas sobre una alfombra), forman fila de cierta manera al salir de la escuela (cada estudiante de pie en una determinada baldosa), y se paran de cierta manera en los pasillos (con los brazos cruzados en la espalda). La escuela tiene un sistema de recompensas y castigos que formaliza el énfasis en la conducta de los estudiantes y la mayoría de los profesores también tienen sus propios sistemas de puntajes. Cuando se les preguntó lo que habría que buscar en un candidato a docente, la mayoría mencionó la capacidad de imponer disciplina. Un profesor dijo al respecto: "Yo diría que tiene que empezar con la disciplina. De entrada yo le diría al candidato lo que hacemos aquí en términos de disciplina y nuestras expectativas en cuanto a la vestimenta; y que en los pasillos hay que guardar silencio; y que cuando el profesor está hablando hay que guardar silencio; y que la gente no se levanta de su asiento sin permiso, y que todos van al baño al mismo tiempo. Al comenzar, yo le preguntaría cuál es su enfoque de la escolaridad. Y si empieza a hablar de teorías y de un gran currículo y cosas así, y no menciona los problemas concretos que uno tiene que enfrentar día a día… entonces probablemente lo pensaría dos veces…Le diría… Así es como lo hacemos nosotros. Y si no le gusta, si usted es más blando y deja que los niños se salgan con la suya, entonces este colegio no es para usted…". "Con el tiempo uno puede llegar a ser más permisivo, pero al comienzo tiene que ser pura disciplina, disciplina, disciplina".

Por momentos parece que el orden se transforma en un fin en sí mismo, en vez de ser un medio para el aprendizaje. Por ejemplo, observamos una clase en Phoenix donde después de cada problema de matemáticas el profesor daba instrucciones –"¡La tiza sobre el escritorio! ¡Tomen la tiza!"– y al momento de ordenar la sala recibían más instrucciones –"Recojan las toallas de papel. Pongan su pizarra en el medio, sobre la caja. Tráiganme la caja, vayan a lavarse las manos". Al final de la clase los alumnos tuvieron que volver a formar la fila para ir a almorzar, se apagaron las luces, los niños fueron enviados nuevamente a sus puestos, se les privó del tiempo libre al final del día y la fila se volvió a formar. Cada una de estas instrucciones representa un tiempo de clases perdido, tanto al momento de darlas como de seguirlas. Se podría argumentar que el tiempo invertido en dar y seguir estas instrucciones ahorra tiempo más adelante,

a medida que los alumnos aprenden los procedimientos y pueden pasar de una tarea a otra en forma eficiente. Pero la clase que observamos fue a mitad de año y las instrucciones ya no deberían haber sido necesarias. No parece haber razones para tener que volver a formar una fila antes del almuerzo excepto para mantener el orden como un fin en sí mismo.

La expectativa de que los profesores deben mantener el orden es una de las pocas situaciones con las que el personal asocia y anticipa consecuencias profesionales. Citaron casos de profesores que habían sido despedidos porque en sus salas de clases reinaba "el caos" o los directivos tenían que intervenir con frecuencia. Por ende, los profesores saben que están haciendo una buena labor si sus salas de clases están en silencio y los directivos no intervienen. Interrogamos a uno de los directivos de Phoenix acerca del énfasis en el orden y nos dio dos explicaciones: "Primero, este orden es necesario para mantener la seguridad en el edificio, especialmente en caso de incendio; segundo, el orden les enseña a los niños a comportarse en sociedad, lo que es necesario para que tengan éxito en la vida".

Bienestar de los estudiantes. El bienestar de los estudiantes es un concepto amplio que engloba y depende del aprendizaje académico y de la disciplina. Es decir, el bienestar de los estudiantes es necesario para que éstos aprendan, y el aprendizaje incrementará su bienestar. Los profesores urbanos de nuestro estudio expresaron lo que casi podría llamarse un sentido de misión para mejorar la vida de sus estudiantes –una misión transversal a la raza, género y clase social de los profesores. Algunos de los profesores de Phoenix estaban preocupados por la sobrevivencia de sus alumnos. Un profesor expresó, "Espero que vivan hasta llegar a ser adultos…y no tomen una mala decisión que puede costarles la vida. Eso es a lo que más le temo porque son niños de zonas marginales". Tanto este como otros profesores se refirieron varias veces a sus estudiantes en términos de "tomar buenas decisiones", frase que generalmente se refería a la conducta de los estudiantes. Un profesor habló de "preparar a los estudiantes para la vida". Le preguntamos cómo les "enseñaría acerca de la vida" en la clase que observamos y respondió. "hoy no me fui por la tangente diciéndoles, 'si no sigues instrucciones, te despedirán del trabajo, o lo que sea'. Hoy realmente el tema no surgió. Pero si hubiese habido un conflicto en clase hoy, entonces puede que yo les hubiera dicho 'Bueno, si les toca manejar esta situación en la calle, puede que terminen muertos o en la cárcel. Si manejas la situación de esta forma en el trabajo, con un compañero o tu jefe, te pueden despedir del trabajo. O si estás en el colegio, te pueden echar. Si no entregan su trabajo a tiempo entonces no van a pasar de curso; se sacarán malas calificaciones en la universidad y los echarán de la universidad'. Ese tipo de cosas…".

Otros profesores hablaron de enseñarles a los niños "valores diferentes a los que reciben en su casa", como por ejemplo aprender a no resolver los conflictos a golpes. Algunos profesores hablaron de ser un "modelo" (especialmente los profesores afroamericanos), o de llenar las necesidades emocionales de los niños. Por momentos estas responsabilidades conducían a ambigüedades acerca del rol del profesor. Una profesora habló de brindarles apoyo emocional y a la vez disciplina. Cuando le preguntamos que esperaban de ella sus alumnos, contestó: "Demasiado, a decir verdad. Creen que soy su amiga. Creen que soy su mamá, (imita) 'Señora Dawson, puede desabrocharme el… Señora Dawson, ¿puede hacerlo?' Y se sienten mal hasta que les digo 'está bien, mi amor' y les doy un abrazo y luego están bien por el resto del día. Pero esto interfiere con la disciplina, porque cuando les digo, 'ahora tienen que estudiar para la prueba de ciencias', se me vienen todos encima y comienzan a masajearme… y entonces pierdo los estribos y comienzo a gritarles (hace una demostración) 'pónganse en fila, no soy su amiga. Tienen que formar fila de inmediato', (imita a una estudiante), 'ay, pero si sólo estaba haciendo…'. Y tengo a esta niña, Nikia… que me escribe cartas, debería quererla más… ¿y por qué quiero a este otro niño?... y le digo, 'mira Nikia, soy tu profesora, no tu amiga', (imita a Nikia) '¡puedes ser mi amiga y mi profesora al mismo tiempo!' Y yo le contesto, 'no, no puedo…' Y tengo a dos niños que son huérfanos de madre… y ambos necesitan desesperadamente una figura materna".

Otro profesor expresó que le gustaría que hubiesen más asistentes sociales en la escuela y habló acerca de la tensión entre enseñarles a los niños a leer y reconocer las dificultades de sus vidas cotidianas: "Las escuelas se están transformando en más que un lugar para aprender… Algunos de estos niños llegan a las seis de la mañana, muy temprano, y están aquí hasta las siete y media de la tarde cuando sus padres vienen a recogerlos… y el único momento en que van a recibir un consejo o cualquier cosa es en la escuela y creo que hay que revisar el rol de las escuelas y modificarlo. Definitivamente creo que necesitamos más consejeros. La mitad de estos niños tienen a uno de sus padres o a un hermano en la cárcel. Provienen de barrios en que ni siquiera pueden salir a la calle ¿y esperamos que lean todos estos libros tontos? Y creo que para nosotros los profesores es importante que no justifiquemos sus conductas por el lugar del que provienen, sino que los comprendamos… ¿Por qué es importante que lean este libro? ¿Qué queremos que saquen de esa lectura? Y que realmente nos enfoquemos en preguntas como '¿qué hemos ganado con esta acción?' Es realmente difícil que un niño entienda esto". Estos profesores se sentían responsables de modificar su práctica docente para que se adaptara a las necesidades de los niños, ya fuesen académicas, sociales, o psicológicas.

Escuela Básica Gateway

Uno esperaría que los profesores de Gateway, una escuela católica en una zona urbana marginal, se refirieran a la rendición de cuentas en términos religiosos: el tener que rendirle cuentas finalmente a Dios o, en un ámbito más terrenal, a la arquidiócesis. Pero no es así. La religión tampoco constituye un área importante de estudio. La directora señaló que enseñarles religión a los estudiantes es menos importante que "educarlos para que logren superarse en la vida…y compartir valores con ellos".

Tal vez esta falta de énfasis en la religión se debe al hecho de que, aunque la nueva directora y una de las profesoras son monjas y la mayoría del personal es católico, la mayoría de los estudiantes no lo son. En esta escuela donde los profesores incluso estaban preocupados por la sobrevivencia de sus estudiantes –por ejemplo, "rezo para que pasen este verano sin que los maten"– se sentían tan responsables por ellos que se ponían a la defensiva frente a cualquier tema relacionado con el bajo rendimiento de sus alumnos, ya fueran bajos puntajes en las pruebas o bajas calificaciones. El día de la entrega de las libretas de calificaciones, varios profesores les decían a sus alumnos "no todos los estudiantes obtienen buenas calificaciones" y "está bien ser un alumno promedio mientras se estén esforzando". Si bien este tipo de comentarios son tranquilizadores para los niños, no reflejan el énfasis prioritario en el aprendizaje que la directora deseaba. En Gateway, cuando preguntamos a los profesores acerca de la responsabilidad, todos expresaron que sentían afecto por sus estudiantes. Una profesora declaró, "creo que la mayoría de nosotros estamos aquí por el bienestar de los niños". Siguió hablando de su bienestar: "Estamos conscientes de que están aquí para recibir una educación. Por otro lado, muchos niños provienen de hogares donde hay alcoholismo y lo último que podría importarles es un 'adjetivo'. Luego, si me pongo histérica porque aprendan un adjetivo, les estoy haciendo daño. Entonces, lo más importante es su bienestar, más importante que el proceso de educación. Creo que queremos que sean felices, que sientan que están en un entorno feliz, de amistad, con amigos, que se sientan seguros y protegidos, que no va a haber violencia en el patio de la escuela, que no va a haber drogas en el edificio, que hay gente aquí que realmente siente afecto y se preocupa por ellos. Porque realmente así lo sentimos. Y en segundo lugar queremos que tengan éxito en la secundaria y en la universidad".

La directora nos informó que en el pasado Gateway anteponía la protección y el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje. Esta tensión entre apoyo y aprendizaje quedó en evidencia al relatarnos lo ocurrido cuando decidió abordar el tema de los bajos puntajes en las pruebas con su personal, y la respuesta que recibió por parte de los profesores fue: "Bueno… son niños que provienen de una zona marginal que no tienen familia, ni motivación, que no están bien alimentados y que tienden a quedarse dormidos en clases, y es muy difícil enseñarles".

No sólo los docentes estaban más preocupados por las necesidades afectivas de los niños, sino que además consideraban que las pruebas no eran una buena herramienta para evaluar el aprendizaje estudiantil. Un profesor comentó: "No sacamos mucho con administrarles pruebas. No guardan ninguna relación con las cosas que estos niños saben. Y los estudiantes no leen, así que creo que es muy difícil que aprendan lo que deberían".

La preocupación de la directora por el aprendizaje era compartido por la arquidiócesis, que entregaba a la escuela un currículo formal y lineamientos para la enseñanza. Pero no muchos profesores expresaron preocupación por estos lineamientos o por las materias que tenían que cubrir durante el año. Gateway es una escuela donde la rendición de cuentas formal es escasa, las expectativas de los profesores en cuanto al potencial académico de sus alumnos es baja, pero donde existe una preocupación muy alta por la sobrevivencia de los alumnos. Los profesores definen su rol como padres más que como profesores. Se consideran responsables por el bienestar de los alumnos y estiman que deben rendir cuentas principalmente a sí mismos, sin que exista ninguna teoría acerca de cómo integrar la preocupación por las necesidades afectivas de los niños con el aprendizaje académico.

Escuela Intermedia Stevens

Stevens es otra escuela con escasa cohesión entre el personal docente. Al preguntársele sobre la rendición de cuentas, un profesor declaró: "Es individual". Respecto de quién tenía que rendirle cuentas a él, otro respondió: "Creo que los estudiantes tienen que rendirme cuentas a mí, ¿pero a quién le importa, de verdad, a quién le importa sino a mí?" En este caso, claramente, había una ausencia histórica de rendición de cuentas formal. El colegio había obtenido buenos resultados en pruebas de medición, pero éstas tenían un impacto variable en el aula.

En cambio, los profesores declararon tener autonomía sobre su práctica docente y sobre los contenidos impartidos. Al igual que otros docentes de nuestro estudio, expresaron que tenían que rendirse cuentas a sí mismos, a sus estudiantes o a ambos. Había un creciente sentimiento de que tenían que rendirle cuentas formalmente al director porque el nuevo plan de reforma educacional del distrito influye en la retención de éste, pero esta rendición de cuentas formal estaba basada en "la lealtad y la confianza (del personal) por los últimos veinte años". Profesores y directivos de Stevens coincidían en que sus responsabilidades trascendían la sala de clases, pero diferían en cuanto a cómo tenían que cumplir con esta responsabilidad. Un miembro del personal declaró, "la escuela intermedia Stevens es un lugar muy especial, nos dimos cuenta de que tenemos que trabajar con el niño en forma integral, porque

algunos de los apoderados no pueden, simplemente no son capaces…no podemos enfocarnos sólo en el intelecto, ya que es tan sólo una parte del desarrollo emocional de los alumnos…. es una parte importante de la educación la escuela intermedia… ayudarlos a pasar por esta etapa."

Otros profesores se refirieron a la preparación académica de los estudiantes para la escuela secundaria, a la necesidad de enseñarles competencias organizacionales y a disfrutar del aprendizaje. Cuando se le preguntó a una profesora qué elementos influían en lo que enseñaba, comentó: "Los conocimientos académicos que considero que deberían tener, su futuro, eso es lo que influye en lo que enseño, quiero que adquieran lo necesario para tener éxito… y si esto significa hacer un montón de cosas rutinarias… para que en el futuro cuando necesiten ese tipo de información para cualquier cosa... que la tengan". Dijo que estaba preparando a los estudiantes para el tipo de educación que ella espera que tengan en la escuela secundaria en base a su propia experiencia en una de las escuelas de la ciudad que tenía un programa con fuerte orientación académica. Si acaso existe la rendición de cuentas en Stevens, ésta descansa en "un conjunto de supuestos tácitos de que los profesores saben lo que hay que hacer, que el director sabe lo que están haciendo *y* que están haciendo una buena labor" Nuevamente, cuando los profesores están aislados y no hay expectativas claras o una rendición de cuentas que tenga consecuencias, lo que prevalece es la responsabilidad del profesor.

Escuela Secundaria Hutchinson

Hutchinson es una escuela secundaria muy similar a Phoenix, en el sentido de que lo que prevalece es el orden, pero en Hutchinson este énfasis es fruto de una historia reciente de desórdenes que produjo incluso víctimas fatales. Los profesores esperaban que los directivos volvieran "a reestablecer el control en los pasillos y en las salas de clases que antes estaban dominadas por bandas de rufianes", y a su vez, el director dejó en claro que los profesores debían asumir su cuota de responsabilidad "por mantener un entorno escolar seguro y ordenado".

Los docentes de Hutchinson hablaron explícitamente de la importancia del orden y de la cordialidad. Sin embargo, sus comentarios sobre la rendición de cuentas y la enseñanza reflejan la misma ambigüedad y aislamiento que en colegios similares. La escuela contaba con un manual formal para docentes, pero muy pocos profesores o directivos se refirieron a él. Los profesores le restaron importancia a la rendición de cuentas a los directivos. Un maestro dijo: "Nadie va a verificar lo que estoy haciendo en el aula; lo que le interesa al director es que lleve un buen control, la gestión, las técnicas, ese tipo de cosas". Otro señaló que había "escasa relación entre colegas", en tanto que

otro agregó "imponemos nuestros propios estándares". Cuando se le preguntó de dónde provenían dichos estándares respondió: "Los llevamos dentro de nosotros".

Además de sus responsabilidades por la disciplina, los profesores se refirieron a la responsabilidad de cuidar a sus estudiantes casi al modo de un pastor con sus ovejas. Prácticamente todos los docentes de Hutchinson se refirieron a su responsabilidad por el bienestar de sus alumnos en términos de "no meterse en problemas, mantenerse en buena salud y hacer lo necesario para graduarse y obtener un trabajo o entrar a la universidad". Un maestro dijo que su trabajo era motivar a los estudiantes y demostrarles su preocupación. La percepción de los profesores respecto a los antecedentes sociales de sus estudiantes es extremadamente importante, y cuando a esto se le agrega la no existencia de un sistema de rendición de cuentas y la escasa relación entre colegas, la responsabilidad personal del profesor se transforma en el foco principal.

Los profesores se declararon responsables del bienestar de sus estudiantes tanto fuera como dentro de la sala de clases y dijeron estar motivados por su propia experiencia de lo que es un buen y un mal profesor. Al igual que en Phoenix, cuando los estándares curriculares interfieren con lo que el docente considera correcto para sus estudiantes, éste impone sus propias ideas sobre las necesidades académicas de sus estudiantes. Un profesor se refirió a un nuevo estándar en los siguientes términos: "No pienso enseñarles álgebra II a niños que ni siquiera entienden las matemáticas… Todos los estudiantes pueden aprender, estoy de acuerdo con eso, pero no creo que puedan venir de una escuela intermedia y que los coloquemos en una situación que los conduce directo al fracaso. Comencemos desde el primer año, mantengámoslos con nosotros y tal vez así logren ser exitosos."

Resumen

Las escuelas descritas en esta sección comparten una solución común al problema de la rendición de cuentas. Delegan en los profesores la mayoría de las decisiones acerca de a quién hay que rendirle cuentas, por qué concepto y de qué forma. La rendición de cuentas en estas escuelas se reduce al sentido de responsabilidad individual de cada docente. Todas estas escuelas tenían algún sistema de rendición de cuentas interno *pro forma*, pero todos eran débiles, como por ejemplo manuales para profesores o currículos prescritos. Todas estas escuelas funcionaban dentro de algún tipo de estructura de rendición de cuentas externo –subsidio reglamentado, currículo de la arquidiócesis o estándares curriculares locales. Pero estas estructuras de rendición de cuentas no ejercían ninguna influencia efectiva en la percepción de los profesores sobre a quién y por qué concepto tenían que rendir cuentas.

Los profesores de estas escuelas tendían a definir la rendición de cuentas en función de su propio sentido de responsabilidad hacia lo que consideraban las necesidades afectivas y académicas de sus estudiantes. Sus respuestas fueron notables tanto por lo que *no* mencionaron como por lo que destacaron. No mencionaron por ejemplo, los sistemas de rendición de cuentas formales, que es lo que le interesa a la mayoría de los encargados de la reforma escolar; por el contrario, hablaron de la responsabilidad hacia sus estudiantes y hacia sí mismos. No mencionaron tampoco *cómo* debían rendir cuentas, porque los sistemas de rendición de cuentas formales o informales, aun cuando existían, no tenían ninguna incidencia en su funcionamiento diario.

A pesar de los cambios recientes en los sistemas de rendición de cuentas estatales y locales, de las evaluaciones a los profesores, del involucramiento de los apoderados, e incluso de las leyes escolares que supuestamente están a cargo de mejorar los sistemas de rendición de cuentas, estos docentes todavía decidían qué y cómo enseñar en base a sus propios valores. Las creencias de los profesores que más influían en su sentido de responsabilidad eran las relacionadas con los antecedentes sociales de sus estudiantes. Los docentes de estas escuelas efectivamente decidían por sí mismos cuál es el mejor tipo de educación para niños provenientes de un entorno "desventajado". Emitieron opiniones claras en cuanto a lo que necesitaban "estos niños". Dichos profesores priorizaban el orden en la sala de clase y su propia concepción del bienestar de los niños, a expensas del rendimiento académico. Ni los sistemas de rendición de cuentas externos, ni las expectativas de sus colegas podían contrarrestar estas ideas, porque estas influencias eran débiles en relación a sus valores personales.

El surgimiento de la rendición de cuentas colectiva: las expectativas influyen en la responsabilidad

En la sección anterior nos centramos en escuelas donde las concepciones individuales de responsabilidad dominaban las concepciones colectivas de rendición de cuentas. Nuestra muestra también incluyó escuelas donde el trabajo docente estaba muy marcado por las expectativas de otros profesores, directivos o miembros de la comunidad. Las expectativas fuertes pueden influir en aquello por lo que un profesor, directivo, padre o estudiante se siente responsable en su trabajo. En esta sección destacamos tres escuelas que se caracterizan por tener fuertes expectativas colectivas. El caso ilustrativo en esta sección –la escuela básica Saint Aloysius– es uno de los pocos ejemplos de un establecimiento escolar enfocado principalmente en la enseñanza y el aprendizaje. En la figura 5.3 que representa esta escuela se destaca la importancia de las expectativas colectivas, así como la relación entre la responsabilidad y las expectativas, la que, en gran medida, es fruto de la práctica del director de contratar a profesores cuya filosofía de la enseñanza se condice con la propia.

Saint Aloysius es una pequeña escuela católica con un número creciente de alumnos, situada en un sector pudiente de una ciudad universitaria. El foco en lo académico no es fruto de un sistema de rendición de cuentas externo, ni de directrices formales, sino de la combinación de un liderazgo escolar fuerte y de altas expectativas con respecto a los estudiantes. Uno de los aspectos que distinguen a esta escuela es la forma en que los profesores proyectan e interpretan las expectativas de los apoderados. Saint Aloysius opera bajo el supuesto de que todos los padres comparten expectativas altas, propias de las familias de nivel socioeconómico elevado.

El segundo caso que presentamos –North Beach High– también tiene un fuerte liderazgo interno, pero el foco está puesto en el logro, asegurándose que todos los estudiantes se gradúen. North Beach High está ubicada en un suburbio obrero de una gran ciudad que ha comenzado a registrar cambios demográficos, con una creciente población asiática que ha ido desplazando la hasta ahora predominante población irlandesa e italiana. Entre un 15% y un 30% de la población estudiantil de North Beach es asiática, mayormente china.

El tercer caso –la escuela básica Tatuna Point– es un establecimiento escolar K-6[7] ubicado en el corazón de un suburbio de familias acaudaladas, de población casi exclusivamente blanca y asiática. Este caso ilustra la influencia que pueden ejercer los apoderados para que las expectativas relacionadas con los profesores sean altas y para brindar el apoyo que requieren estas expectativas. La presencia de los apoderados de Tatuna eclipsa en gran medida la labor de los profesores y directivos. A medida que analizábamos las escuelas de esta sección, vimos cómo las expectativas pueden moldear el trabajo de los profesores. En algunos casos el rol del director es central; en otros, la comunidad tiene mucho más peso.

[7] Los establecimientos K6 en Estados Unidos son escuelas cuya oferta educativa va de Kinder o PreKinder hasta el grado 6.

Escuela Básica St. Aloysius

St. Aloysius atiende a una población de estudiantes de origen racial y étnico muy diverso, desde el nivel preescolar hasta octavo año escolar. Durante los últimos años, el establecimiento ha experimentado una afluencia de estudiantes coreanos y mantiene una población estable de alumnos haitianos. Durante un año normal recibe a varios estudiantes europeos y sudamericanos transitorios cuyos padres vienen a la región a estudiar. Alrededor de la mitad de los alumnos son blancos, 40% afroamericanos y haitianos, 6% asiáticos y 4% latinos. Menos del 1% de los escolares puede optar a los beneficios del programa Title 1, determinados en función del ingreso familiar.

El 75% de los estudiantes son católicos. Todo el personal docente de St. Aloysius es de origen blanco y hay un profesor por curso. Según palabras de la directora, el colegio tiene estudiantes cuyos padres son de clase obrera y tienen más de un empleo, y otros cuyos padres son profesionales universitarios.

St. Aloysius es la primera escuela en que la señora Sharp ha estado a cargo de la rectoría. Desde que asumió su cargo hace cinco años, el colegio ha renovado prácticamente a todo el personal docente; de los 17 miembros del profesorado de St. Aloysius, sólo 3 trabajaban ahí cuando ella asumió su cargo. Ella atribuye esta rotación mayormente a razones naturales, como por ejemplo la jubilación, las licencias por maternidad o la formación permanente. Pero reconoce que en algunos casos los profesores decidieron retirarse porque no sintonizaban con el enfoque docente. "Al final del primer año, debido a algunas cosas que dije, las personas comprendieron lo que yo valoraba, entonces cuando algunos de los profesores se retiraron al terminar el año, pude contratar nuevos profesores". Agregó que "cada vez que esto ha ocurrido, he contratado a alguien cuya visión de la educación y cuya filosofía concuerdan con la mía". Si bien la oficina de escuelas católicas publica una lista de profesores disponibles, la señora Sharp no confía mucho en esa lista y agregó que se sentía afortunada porque el pastor de la iglesia le permite contratar a los profesores de su elección, aunque él tiene la autoridad oficial y final para pronunciarse. Todos, a excepción de uno de los docentes, son católicos y la mayoría son jóvenes profesionales con menos de diez años de experiencia. Los profesores más experimentados dijeron que tenían una buena relación con sus colegas más jóvenes, agregando que no se habían producido tensiones y que había una relación de aprendizaje mutuo. Debido al hecho que la mayoría de los profesores habían sido contratados durante los últimos cinco años, varios durante el mismo año, los salarios eran relativamente uniformes. Algunos docentes señalaron que tenían una relación particularmente buena con sus colegas y lo atribuyeron, en parte, al hecho de que muchos llegaron a St. Aloysius al mismo tiempo y aprendieron juntos las mismas cosas. Los profesores ganan entre

10.000 y 14.000 dólares menos que sus colegas de las escuelas públicas de esa zona y muchos tienen un segundo trabajo por las tardes y durante el fin de semana. La señora Sharp dijo que trataba de ser sensible a sus horarios de trabajo cuando organizaba las reuniones o eventos escolares. También autoriza a sus profesores a dar clases particulares a los alumnos después de las horas de clase, lo que según ella, les permite generar un ingreso adicional. Agregó que esto también les había permitido llegar "a ese segmento de la comunidad que nunca antes había sido parte de nuestra escuela, los niños cuya lengua nativa no es el inglés. En el entorno inmediato de la escuela hay algunas inmobiliarias, tiendas y restaurantes y, a algunas cuadras de distancia, una gran universidad."

Más de la mitad de los alumnos de St. Aloysius viven en la misma zona que el colegio en tanto que los demás viven en zonas suburbanas, algunos a 45 minutos de distancia. Cuando visitamos la escuela el pequeño patio no contaba con juegos, pero en este momento se están recolectando fondos para adquirirlos. El edificio está bien mantenido y hay paneles donde se exhiben los trabajos de los alumnos, en su gran mayoría composiciones y pruebas.

No todos los niños que postulan a St. Aloysius son aceptados. Si el colegio estima que no puede responder a las necesidades de un niño, la señora Sharp recomienda otra escuela de la arquidiócesis que pueda atender mejor esas necesidades, ya sea de conducta, académicas o de otro tipo. Cuando insistimos en ese punto la señora Sharp describió un acuerdo informal entre las escuelas y la arquidiócesis, según el cual las diferentes escuelas tienen diferentes misiones y "por buenas razones". Describió algunos establecimientos donde el rendimiento académico no era similar al de St. Aloysius, pero explicó que esas escuelas brindan un verdadero servicio a los inmigrantes y a los niños de zonas marginales cuyas necesidades son diferentes.

Los niños cuya lengua nativa no es el inglés están totalmente integrados a las salas de clases en St. Aloysius. Los profesores han desarrollado comités informales para recolectar materiales y compartir técnicas de enseñanza del inglés como segunda lengua. Los profesores señalan que sus clases se benefician con la exposición a otras culturas y lenguajes, y que, si bien no resulta fácil, son capaces de prestar la atención necesaria tanto a los niños angloparlantes como a los que no hablan el idioma. La población estudiantil de St. Aloysius es de origen racial y étnico variado, pero es menos diversa en términos socioeconómicos. Menos del 1% de los estudiantes puede postular a programas de apoyo escolar que se entregan según el ingreso familiar. No todos los niños pertenecen a familias adineradas, pero muy pocos provienen de hogares de extrema pobreza. Por lo tanto, es menos

probable que los niños de esta escuela estén expuestos a los riesgos sociales, físicos y emocionales asociados con la falta de recursos económicos. A diferencia de otras escuelas de la muestra, los profesores de St. Aloysius no hicieron ninguna referencia a la vida de hogar o al entorno de los estudiantes como obstáculo para el aprendizaje o la enseñanza; esto se debe en gran parte a que los estudiantes son de clase media o de un nivel socio-económico medio alto, pero también refleja una de la normas esenciales de St. Aloysius: la valoración de la responsabilidad personal y el no estar dispuestos a aceptar excusas para no enfrentar las dificultades, aun cuando efectivamente existan desafíos docentes y académicos.

La colegiatura en St. Aloysius costaba 2.150 dólares en 1996-1997, aproximadamente el doble de lo que cobran algunos colegios católicos en zonas marginales del área. Las familias que cumplen con ciertos criterios socioeconómicos pueden obtener ayuda financiera durante el segundo año, pero el proceso de admisión se lleva a cabo sin indagar acerca de las condiciones económicas de la familia. Cuando se le pidió a la señora Sharp que describiera cómo creía que St. Aloysius era percibida en la comunidad, dijo que tanto ella como el pastor pensaban que era percibida como una escuela privada de bajo costo. En su opinión, muchos apoderados consideran este establecimiento como una alternativa a las prestigiosas y costosas escuelas privadas de esa zona que competían con St. Aloysius.

Las expectativas moldean el trabajo de los profesores

El pastor de la iglesia le ha otorgado una libertad relativa a la señora Sharp para contratar al personal docente y para gestionar el presupuesto de la escuela. La señora Sharp declaró sentirse muy contenta con sus profesores y los describió como "profesionales", "competentes" y con "buenas relaciones entre colegas". Cuando le preguntamos acerca de las características que buscaba al contratar a un profesor, respondió: "Tiene que creer en la capacidad de cada niño para aprender" y ser una persona "que busca la forma para que los niños aprendan a través de múltiples actividades…Una persona con buena voluntad y valores".

Relacionó la coherencia interna de la escuela con el hecho de haber contratado a personas cuya filosofía acerca de la docencia era similar a la suya, pero seguidamente agregó que no era una directora que impusiera sus ideas y que el personal docente había logrado transformarse en un grupo cohesionado en gran parte por iniciativa propia. Como ejemplo, la señora Sharp comentó que los profesores habían solicitado que una de las cuatro reuniones mensuales del personal estuviera dedicada exclusivamente a discutir temas relacionados con el currículo y la pedagogía. También señaló que el año anterior habían acordado obtener una acreditación adicional a la otorgada

por la arquidiócesis, porque sabían que eran capaces y porque la coherencia y la calidad académica que esto requería "sería un elemento para atraer a las personas que buscaban una buena escuela para sus hijos".

Sin excepción, los profesores describieron un ambiente de altas expectativas en St. Aloysius. Algunos hicieron hincapié en la prioridad de "llegar a todos los niños" y "asegurarse de que nadie quede rezagado". Otros se refirieron al ambiente serio y apoyador donde se esperaba que cada uno diera lo mejor de sí.

También describieron los diferentes niveles de habilidades de los alumnos y el desafío de enseñarles a niños cuya lengua nativa no es el inglés, pero ninguno de ellos lo definió como un obstáculo para la enseñanza. En cambio, describieron una cultura escolar en que se espera que los profesores improvisen y "lleguen a todos los alumnos". Esta creencia en mantener expectativas altas para todos los niños se aplica tanto al aprendizaje social como académico en St. Aloysius.

Académicamente, se espera que los niños alcancen el nivel más alto posible. Con diferentes grados de certeza, los profesores declararon creer que cada niño era capaz de aprender las habilidades enseñadas en su nivel escolar y que, en muchos casos, los niños excedían esas expectativas. Cuando les preguntamos si todos los niños podían aprender las habilidades esperadas para su nivel escolar, una profesora antigua respondió: "Si veo que están teniendo dificultades, les enseño en forma particular. Les damos el tiempo necesario para que reciban ayuda. Insistimos hasta que aprendan el concepto". Agregó, "nunca me preocupo si van a pasar de curso porque siempre saben lo que están haciendo". Estos comentarios reflejan la filosofía de la profesora y sus expectativas de que los estudiantes también "insisten". Los estudiantes alabaron a esta profesora en particular por su disposición a brindarles ayuda adicional, por su creencia inquebrantable en ellos y por la expectativa inequívoca que aprenderán y retendrán lo que les enseña. Los docentes reconocieron que los estudiantes tienen diferentes niveles de habilidades; describieron los desafíos que representa enseñarles a los estudiantes que no tienen un buen manejo del inglés, así como los desafíos que enfrentan estos estudiantes para aprender. En general los profesores mantenían "altas expectativas" en relación a los estudiantes cuya lengua nativa no era el inglés, insistiéndoles en un nivel de esfuerzo más alto; paralelamente, en algunos casos, adecuaban sus expectativas de rendimiento.

Por ejemplo, los profesores de quinto hasta octavo desarrollaron un programa de inglés como segunda lengua que define lo que los profesores esperan de los estudiantes que no son angloparlantes. Un profesor nos dijo: "Esperamos que mejoren

su comprensión del inglés. Esperamos que mantengan sus habilidades matemáticas y que las mejoren. Desarrollamos un conjunto de criterios sobre lo que vamos a esperar de estos estudiantes". Las libretas de calificaciones en los cursos superiores de St. Aloysius tienen una columna para el rendimiento y otra para el esfuerzo. En los cursos más bajos no hay columna para el esfuerzo, pero los profesores escriben comentarios que incluyen una descripción del esfuerzo del estudiante, de su conducta y progreso. Sólo un profesor declaró "inflar" las notas de rendimiento de los estudiantes ocasionalmente en base al esfuerzo del estudiante o a circunstancias atenuantes que podrían ser particularmente difíciles de enfrentar para un niño.

Cuando se les preguntó cómo podían mantener altas expectativas para todos los niños, a pesar de los diferentes niveles de habilidades y de preparación, varios profesores declararon que no esperaban que el trabajo de todos los niños fuera equivalente, pero que las notas de rendimiento reflejaban en forma precisa los diferentes niveles de logro de los estudiantes y que las notas por esfuerzo (o los comentarios) se centraban en la expectativa de que cada alumno diera lo mejor de sí. Aunque no todos los niños pueden producir un trabajo ejemplar, aquellos que entregan su mejor esfuerzo pueden ser recompensados con una "A por esfuerzo". Los docentes señalaron que los niños no eran calificados en base al rendimiento de los demás estudiantes o en base a una curva, sino muchas veces en base a rúbricas o pauta de evaluación. Un ejemplo de rúbrica era una hoja de puntajes que los profesores diseñaron para la Feria de Ciencias. Primero, los niños recibían una hoja informativa donde se les explicaba lo que se esperaba de ellos. Varias semanas después se les entregaba una hoja donde se les indicaba la fecha de entrega del trabajo y el plan de trabajo. Finalmente, recibían una hoja de resultados donde se detallaban todos los criterios con los que serían evaluados. La mayoría de los profesores asumía que los estudiantes completarían la enseñanza secundaria y que "la amplia mayoría" ingresaría a la universidad. Cuando les preguntamos a los docentes sobre lo que los padres esperaban de ellos y de la escuela, las respuestas asignaban igual importancia a "enseñarles valores cristianos y plantearles un desafío a los niños". Una profesora que comparó a St. Aloysius con otra escuela donde había trabajado, comentó: "La escuela anterior era mucho más de clase trabajadora, muy pocos apoderados habían asistido a la universidad y la educación no era una prioridad… En cambio aquí creo que la gente realmente respeta que uno presione a sus hijos para que den lo mejor de sí y eso me gusta… Aquí los estudiantes están mucho más motivados. Los padres te apoyan más… Y los estudiantes, honestamente… creo que mis estudiantes son más inteligentes y están más interesados en que les vaya bien y en cumplir con las expectativas, tanto las mías, como las de sus padres y las de ellos mismos."

Otra profesora señaló que la misión del colegio era "educar al niño integralmente" y dijo que los padres esperaban que los profesores "modelaran esa filosofía", tanto fuera como dentro de la escuela. Una mamá declaró que inicialmente le preocupaba que el colegio fuera una presión excesiva para su hijo, pero que había descubierto que al niño le encantaba este "entorno desafiante". Los padres de niños más pequeños expresaron el deseo de que sus hijos "iniciaran tempranamente su educación" en un entorno disciplinado y ordenado.

Cuando le preguntamos a la señora Sharp lo que esperaban los padres, señaló: "Creo que todos los padres tienen altas expectativas, aunque no todos pueden expresarlas muy bien. Siento que todos desean que las expectativas académicas sean altas. Todos quieren que sus hijos sean buenos seres humanos… Hay un grupo que lo expresa más claramente, y entonces sí, respondemos a ese llamado, los escuchamos y pensamos en la mejor forma de responderles. En el caso de los padres que tal vez tengan más dificultades para expresar sus expectativas o que tal vez tengan menos conciencia de la calidad de la educación que reciben sus hijos, creo que reconocen que aquí hay algo especial. Trato de manejarme con los apoderados en forma individual, no en grupos. Tenemos nuestra propia brigada aquí… tenemos algunos apoderados… tengo algunos profesores que difunden muy bien estos principios. La unidad de nuestra filosofía nos ayuda en este sentido".

Los padres que participaron en un grupo de discusión hablaron de sus diferentes expectativas en relación a la escuela. Algunas de las expectativas se centraban específicamente en los profesores, pero en general no establecían mayores diferencias entre los roles individuales del personal docente. Un padre expresó: "Supongo y espero que el colegio eduque. Por cierto, la educación académica es lo principal y, al parecer, el colegio lo hace bien. Y la única forma en que esto puede ocurrir es si el ambiente en la sala de clases lo permite… Creo que esto se relaciona con las expectativas de los profesores hacia los niños, y creo que esta es una diferencia que parece… ésta es una de las diferencias entre esta escuela y las escuelas públicas de las que he oído hablar. En algunas de las escuelas públicas los niños se sienten perdidos. Y eso no ocurre mucho acá en St. Aloysius".

Los apoderados también expresaron que deseaban una comunicación fluida con los profesores y con la escuela y que querían que ésta respondiera a las necesidades de cada uno de sus hijos. Señalaron que los profesores de St. Aloysius no enseñaban lo mismo una y otra vez, sino que variaban la forma en que entregaban los contenidos. También valoraron el hecho de que los profesores se preocuparan de su propio desarrollo profesional; esto los distinguía de los docentes de las escuelas públicas. Los

profesores percibían que las expectativas de los padres hacia ellos y hacia la escuela eran altas. En relación a este tema, un apoderado muy involucrado con la escuela se refirió a los efectos de la clase social y la proximidad a la universidad. "Mientras más alto sea el nivel educacional de los padres, más alto será el nivel que alcancen los niños… Los padres están realizando estudios de postgrado y por lo tanto esperan que sus hijos por lo menos alcancen ese nivel, y creo que de verdad esto levanta a la escuela… Creo que es una muy buena influencia para la escuela que esto ocurra. Es como si te estuvieran tirando desde arriba con una cuerda". Este comentario ilustra cómo son percibidos los apoderados de St. Aloysius por el personal docente y también las expectativas que los apoderados comunican de diferentes maneras al personal docente.

El sentido de responsabilidad de los profesores refleja sus expectativas

Los profesores de la escuela respondían a lo que el director, los apoderados y sus colegas esperaban de ellos. Estas expectativas colectivas influían en el sentido de responsabilidad personal de los profesores. De esta manera, su sentido de responsabilidad profesional se nutría en gran medida de las interpretaciones colectivas de la escuela en cuanto a las necesidades y expectativas de la comunidad.

Sin excepción, los profesores de la escuela St. Aloysius expresaron sentirse responsables del aprendizaje de cada niño y de mantener expectativas altas para todos ellos. Asimismo, manifestaron sentirse responsables del desarrollo social de los estudiantes. En algunos casos esto se traducía en impartirles una enseñanza religiosa y, en otros, en enseñarles buenos modales y buena conducta. Cuando se le preguntó por qué concepto se sentía responsable, una profesora respondió: "Bueno, primero, por lo académico. Asegurarme de que los niños están aprendiendo lo que tienen que estar aprendiendo. De que tengan el nivel requerido. Si están sobre el nivel, de que se los esté desafiando a superarse. Si están bajo el nivel, que estén recibiendo la ayuda necesaria. En cuanto al aprendizaje social, enseñándoles lo bueno y lo malo… Aunque no todos sean cristianos, les estás enseñando acerca de Dios y a amarse los unos a los otros y a trabajar juntos. Lo que yo quiero es que se desarrollen… Mi responsabilidad es expandir sus mentes académicamente, desarrollar sus almas o espíritus moralmente y ayudarlos a salir adelante en la vida".

Los comentarios de una profesora de primer año básico acerca de su sentido personal de responsabilidad engloban muchos de los aspectos mencionados por sus colegas: "Siento que soy responsable de proporcionarles las herramientas para que den cuenta de sus actos, para que asuman la responsabilidad por su propia persona, por su trabajo. Creo que soy responsable de colocarles la vara alta, que sepan que tienen que

cumplir con expectativas elevadas y que no acepto un trabajo mediocre. Definitivamente me siento responsable de eso… de crear un ambiente de trabajo serio, pero al mismo tiempo lo suficientemente liviano para que se sientan cómodos al interactuar conmigo y no le tengan miedo a la profesora. Me siento responsable de enviar información a sus hogares para que sus padres estén al día con lo que ocurre en la clase. Me siento responsable de que regresen a casa todos los días… sabiendo lo que han aprendido para que no puedan responder 'nada' cuando sus padres les pregunten, porque ellos saben que, aunque esté a kilómetros de distancia, me voy a enterar".

Varios profesores expresaron hacer lo que fuera necesario para ayudar a un niño o niña a alcanzar su máximo potencial –*"a llegar hasta donde puede llegar dando lo máximo de sí".* Algunos profesores señalaron que "simplemente llegaban a conocer" las habilidades de los estudiantes y sus hábitos de trabajo, pero nadie fue capaz de ofrecer una explicación acerca de cómo evaluaban el potencial de un estudiante o "lo máximo" que podía rendir. Los profesores que dijeron sentirse responsables por "el aprendizaje individual" y por "educar al niño en forma integral" explicaron que esto quería decir estar disponible para ayudar a los estudiantes antes y después de las horas de clases.

Otros maestros hicieron hincapié en la necesidad de utilizar diferentes modalidades de enseñanza para adecuarse a los niños con diferentes estilos de aprendizaje. Cuando se le pidió a un profesor que se explayara sobre esta idea, estableció una distinción clara entre los estudiantes cuyas calificaciones merman porque ellos no cumplen con sus obligaciones y los que "no entienden" y a quienes les va mal en las pruebas: "Si un niño no hace sus tareas, no termina su trabajo, creo que se le debe atribuir la responsabilidad al estudiante. Si el problema son las notas en las pruebas, creo que a veces tendría que culparme a mí mismo… si la mitad de la clase no entiende lo que está en la prueba, creo que es culpa mía. Entonces tendría que repensar cómo estoy enseñando o lo que estoy descuidando o cuál fue el método que utilicé para que la mitad de la clase no entendiera".

Les preguntamos a los docentes si se sentían responsables de compensar a los alumnos por problemas que éstos pudieran tener fuera de la escuela, en sus hogares o en sus comunidades. Señalaron que en St. Aloysius éste no era un tema muy relevante, pero que parte de su labor consistía en ser sensibles a estas problemáticas.

Los ejemplos que proporcionaron los profesores generalmente estaban relacionados con problemas de pareja entre los padres o apoderados cuyos horarios de trabajo les impedían estar lo suficientemente involucrados con sus hijos. Los docentes hablaron de la importancia del bienestar social, emocional y físico de los niños como parte de su

orientación por "el desarrollo integral", pero claramente no se consideraban los únicos responsables de estas áreas no académicas ni que ésta fuera su prioridad.

Escuela Secundaria North Beach

North Beach tiene poco más de 1.200 estudiantes y está ubicada en lo que un profesor denominó una comunidad de trabajadores que ha ido ascendiendo en el escalafón social. La mayoría de los estudiantes son descendientes de italianos o irlandeses. Entre un 25% y un 30% de la población estudiantil es asiática, en su mayoría chinos, con buenas habilidades lingüísticas. Los estudiantes de secundaria que no tienen buen manejo del inglés asisten a la otra escuela secundaria de la ciudad. La escuela funciona como una gran familia. Como expresó uno de los encuestados: "Es como una gran familia, y creo que muchas veces logramos las cosas en base a las relaciones más que a la estructura".

En entrevistas, dos profesores se refirieron al director y a la vicedirectora como a "la madre y el padre" de la escuela. Muchos de los 175 adultos que trabajan en el colegio son ex alumnos o padres de ex alumnos –el director, el vicedirector y tres decanos se graduaron en la escuela. Los profesores y directivos de la escuela secundaria North Beach crecieron juntos, asistieron a las mismas escuelas e iglesias y compartieron tradiciones culturales. El ser parte de esta comunidad tan cohesionada conlleva el sentido de obligación de velar por todos sus miembros. En el caso de la escuela, esto significa que los niños se graduarán en la escuela.

North Beach está comprometida con que todos sus estudiantes se gradúen y, básicamente, no permite que ningún estudiante deserte. El vicedirector nos explicó: "Básicamente, retenemos a los niños para siempre… trabajamos de cerca con el 1% o 2% que deserta, trabajamos y nos esforzamos… porque tarde o temprano lo vamos a pagar". El director agregó: *"Me gustaría ganar un dólar por cada niño que desertó del colegio y que regresó".*

North Beach High tiene una tasa de deserción del 1.3%. La vicedirectora expresó su preocupación porque había subido de un 1.1% a un 1.3%. Expresó que estaba dispuesta a "violar la política de asistencia de los alumnos" para mantenerlos en el colegio. El sistema de consejería estudiantil trabaja muy de cerca con las aulas y se asegura de que un adulto esté en comunicación diaria con cada joven durante los años de secundaria. Los estudiantes tienen al mismo profesor jefe durante cuatro años. Este asiste a la graduación y les hace entrega del diploma escolar.

La dirección del colegio es más flexible en relación a los temas docentes. El director confiaba en el conocimiento de las materias por parte de sus profesores y

esperaba que éstos "dieran lo mejor de sí, comprendiendo a la vez que todos son diferentes –diferentes personalidades, incluso a veces diferentes vocabularios".

Escuela Básica Tatuna Point

Tatuna Point es una escuela básica en un suburbio relativamente pudiente donde las expectativas académicas son altas y el rendimiento escolar se toma muy en serio. Los niños de segundo año hablan de asistir a universidades de la Liga Ivy [8] y los profesores saben que eso es lo que esperan muchos apoderados. Como nos dijo una profesora, "los estándares son muy altos académicamente, es lo que esperan los padres, la comunidad y el personal docente, y trabajamos muy duro para cumplir con esas expectativas".

Los padres están involucrados en casi todos los aspectos de la escuela. Ellos expresan sus necesidades y son muy activos en respaldar a la escuela por lo cual también exigen. Saben expresar sus demandas en voz alta y están listos para hacer lo necesario para que éstas se cumplan, ya sea expresando su descontento hacia los profesores y directivos u organizando y participando en instituciones formales que controlan y regulan las actividades escolares.

Como lo expresó un apoderado, "hay mucho involucramiento por parte de los padres… los padres están dispuestos a expresar sus preocupaciones o, en otras palabras, a quejarse, porque en su mayoría tienen un alto nivel educacional. La mayoría considera que la educación es tremendamente importante y, por lo tanto, esperan mucho de la escuela. Le exigen mucho al personal docente, al director, al currículo. Pero, por otro lado, la mayoría de los padres dicen: 'quiero esto ¿pero qué puedo hacer para ayudarte a obtenerlo?' Están dispuestos a respaldar sus demandas, con apoyo financiero o trabajo activo".

Efectivamente, los apoderados respaldan sus demandas. Según el director, el año pasado la Asociación de Apoderados y Profesores (PTA) había cooperado con más de ocho mil horas de trabajo voluntario. En un día rutinario se puede ver a los padres ayudando a la secretaria del colegio, trabajando en las salas de clases, guardando libros, trabajando en el laboratorio de computación o ayudando a dirigir una actividad deportiva u otra actividad. El PTA dona cincuenta mil dólares al año en bienes capitales, como por ejemplo equipos computacionales y juegos para el patio de la escuela.

---

[8] N de la R. La "Ive League" es una asociación de ocho prestigiosas universidades privadas de excelencia, la mayoría ubicadas al noreste de Estados Unidos. Entre ellas están la universidad de Columbia, Cornell, Harvard, Princeton y Yale. El nombre alude a la hiedra (en inglés Ivy) enredadera que cubre las paredes de sus edificios la mayoría de estilo británico.

En 1991 un grupo de apoderados creó la Fundación Educacional Tatuna Point Elementary, organización sin fines de lucro destinada a conseguir fondos para mejorar la calidad de la educación. A cada familia del colegio se le pide que haga una contribución en efectivo de 350 dólares. Aproximadamente el 40% de las familias contribuye a la fundación. Los fondos han sido utilizados para contratar profesores adicionales, consultores y ayudantes para las salas de clase. Los estudiantes del colegio igualmente reúnen fondos a través de actividades anuales patrocinadas por la fundación. Los padres también son muy activos en el Consejo Escolar.

El director explicó: "La fundación financia gente, el PTA financia equipos, y el consejo escolar lo mantiene todo coordinado y funcionando". Este esfuerzo de los apoderados a veces opaca el trabajo de los profesores. Un apoderado señaló que cuando recién llegó al colegio, escuchó hablar mucho de los padres, del PTA, de la fundación y el consejo, pero muy poco acerca de los profesores.

A pesar del programa académico y de niveles relativamente altos de desempeño, los padres se preguntaban si sus hijos estaban siendo lo suficientemente exigidos en lo académico. Se sentían frustrados con lo que denominaban la falta de atención individual. Como explicó uno de ellos, "el profesor debiese llegar a conocer a cada niño y saber cómo manejarlo en forma individual, en vez de esperar que los 32 alumnos hagan la misma cosa". Muchos padres tenían fuertes convicciones acerca de lo que era lo mejor para la educación de sus hijos y ejercían su influencia en el aula, en la oficina del director o en el distrito para asegurarse de que su hijo(a) se beneficiara de una educación de alta calidad. El director explicó: "Ellos saben cómo usar el sistema, saben cómo acceder al sistema. Si no les gustara lo que hago saben a quién acudir. Saben quién es mi jefe. Si tienen un problema simplemente llaman al superintendente."

La Fundación Educacional Tatuna Point ha sido clave para conseguir ayudantes para las salas de clases en los cursos más bajos. Los ayudantes son monitoreados de cerca por el directorio de la fundación. Esta fundación, el consejo de la escuela y algunos padres independientes llevaron a cabo una evaluación de los profesores y ayudantes de clase para determinar si los estudiantes estaban recibiendo una atención más personalizada fruto de este apoyo. A los profesores se les pidió que llevaran un registro de cómo empleaban su tiempo los ayudantes cada día durante una semana, y las clases fueron formalmente observadas por un grupo de padres. El informe de evaluación arrojó que "en la primaria el 70% del tiempo de ayuda fue destinado a trabajar con pequeños grupos o con estudiantes individuales y el 23% a labores de oficina. En los cursos superiores el 38% del tiempo de ayuda fue destinado a trabajar con pequeños grupos o estudiantes individuales y el 62% a labores de oficina.

Los apoderados de los cursos superiores consideraron que eso era inaceptable y le pidieron al director que discutiera el tema con los profesores de estos cursos para asegurar que los ayudantes fueran utilizados en forma más eficiente. Una profesora explicó que si pagan por los ayudantes pueden decidir cómo los profesores utilizan a estos ayudantes. Ella resumió el sentimiento de los padres con estas palabras: "No vamos a financiarlo a menos que ustedes lo hagan como nosotros queremos". Los padres tampoco estuvieron de acuerdo con la oposición del distrito local a llevar un seguimiento de los estudiantes de acuerdo a sus habilidades. Hay grupos talentosos pero éstos no superan el 2% de los niños.

Los padres se sentían frustrados por el poco espacio disponible y opinaban que los niños estaban en un sistema diseñado para niños "menos capaces". Muchas veces acudían directamente al distrito para asegurarse de que sus hijos participaran en el programa acelerado. Aunque los profesores apreciaban la participación y el apoyo de los padres en las clases y valoraban los recursos adicionales, también resentían el hecho de que los padres tomaran decisiones acerca de cómo tenían que hacer su trabajo.

El activismo de los padres ciertamente era percibido por los profesores y el director. Los docentes sabían que si no hacían lo que esperaban de ellos, los padres serían informados, ya fuese verbalmente o por escrito, a través del director o incluso del superintendente. Un profesor de un curso superior comentó, "creo que las presiones más fuertes vienen de los padres y de lo que me piden o de sus expectativas en cuanto a mi trabajo". El mismo profesor declaró: "Me siento feliz cuando no tengo una carta de un padre en mi buzón". Los profesores de Tatuna Point trabajaban largas horas y el trabajo ciertamente estaba influenciado por las demandas de los padres, ya sea expresadas directamente o a través del director. A pesar de las presiones externas de los padres, de los requisitos del distrito o de los mandatos administrativos, los docentes declararon que sus acciones estaban guiadas por lo que ellos consideraban los mejores intereses de los alumnos. Al parecer los profesores efectivamente hacían lo que se esperaba de ellos, pero el director argumentaba que lo hacían por motivación propia y por dedicación personal. Como explicó el director, "aquí la estructura de rendición de cuentas es a menudo autoimpuesta por los profesores".

Resumen

Las escuelas que analizamos en esta sección desarrollaron una solución diferente al problema de la rendición de cuentas. En el primer grupo de escuelas, todos los problemas de rendición de cuentas eran esencialmente problemas de responsabilidad personal de los profesores. Estas escuelas han desarrollado diferentes modalidades de una cultura de expectativas relativamente fuerte que moldean las percepciones

individuales en relación a un objetivo común. Estas escuelas no tienen estructuras de rendición de cuentas internas muy visibles, pero alcanzan los mismos objetivos a través de las expectativas.

En la escuela básica Saint Aloysius, la influencia de la señora Sharp ha sido determinante para crear una comunidad de profesores, estudiantes y padres focalizados en el aprendizaje académico, mayormente a través de las altas expectativas. En North Beach la cultura de expectativas comunes es fruto del liderazgo escolar, así como de la ética de un entorno familiar. La cultura de la comunidad local es transmitida a la escuela a través del equipo educativo, integrado por nativos de la comunidad que se graduaron en el colegio. Las expectativas en North Beach están focalizadas principalmente en el logro, es decir, en que los estudiantes permanezcan en la escuela y se gradúen, más que en el aprendizaje académico. Las expectativas en Tatuna Point provienen en gran medida de padres de clase media que presionan activamente a los padres y directivos. Estos últimos se sienten un tanto asediados y muy influenciados por las expectativas de los padres. Las expectativas de los apoderados en Tatuna Point están comenzando a traducirse en una estructura de rendición de cuentas incipiente a través de la influencia que ejerce la fundación sobre la utilización de los recursos.

En estos tres casos las expectativas colectivas ejercen una fuerte influencia en la concepción individual de los profesores acerca de sus responsabilidades. La señora Sharp deliberadamente elige a profesores que comparten su enfoque en cuanto a que todos los estudiantes pueden aprender. Los profesores de Saint Aloysius comparten la visión de que el factor determinante para el aprendizaje estudiantil es el esfuerzo de los estudiantes y de los profesores, no los antecedentes familiares de los estudiantes. En North Beach, las normas colectivas acerca de las funciones de "custodio" de la escuela y la importancia de graduarse influyen en cómo los profesores enfocan su trabajo con los alumnos. Y en Tatuna Point, los profesores internalizan las normas de rendimiento académico competitivo o se arriesgan a la desaprobación de los padres.

Rendición de cuentas interna: alineamiento entre la responsabilidad, expectativas y rendición de cuentas

En las escuelas que hemos examinado hasta aquí, las concepciones individuales de responsabilidad y las expectativas colectivas tienden a guiar las acciones y las motivaciones de los profesores. Al parecer, estos factores operan independientemente de cualquier disposición formal o de consecuencias visibles al interior de la escuela. Puede que los profesores se sientan responsables por mantener el orden en la sala de clases y los pasillos y que este sentido de responsabilidad se traduzca en expectativas

compartidas. Pero en muchas escuelas no hay disposiciones visibles para imponer estas obligaciones y muy pocas consecuencias cuando los profesores no cumplen con las expectativas.

En esta sección estudiaremos tres escuelas donde se ha ido imponiendo un sólido sistema de rendición de cuentas interno que parece influir en las acciones de los miembros de la comunidad escolar. Estos tres establecimientos operan dentro de esquemas de rendición de cuentas externas muy diferentes. Sin embargo, en cada uno de ellos, los profesores (y los padres en el caso de una de estas escuelas) tienen que rendir cuentas por un conjunto de expectativas compartidas. A pesar de las diferencias en las estructuras de las políticas externas, en estas escuelas la rendición de cuentas es un sólido principio operativo interno. Analizaremos cómo las expectativas pueden moldear un sistema de rendición de cuentas interno en estas tres escuelas. Si bien no se trata de un mecanismo de política externa formal, el sistema de rendición de cuentas interno parece influir marcadamente en la conducta de los profesores y va muy de la mano con lo que ellos consideran que es su responsabilidad personal.

A diferencia de los casos anteriores, los colegios analizados en esta sección se caracterizan por utilizar esquemas de rendición de cuentas visibles y aceptar consecuencias por no cumplir con las expectativas. Estas escuelas ilustran la idea que enunciamos en nuestra teoría en desarrollo en cuanto a que los sistemas de rendición de cuentas internos influyen en las acciones individuales, siempre y cuando estén fuertemente alineados con la responsabilidad individual y las expectativas colectivas. Estas tres escuelas son diferentes en cuanto al contenido de las expectativas compartidas, pero similares en cuanto a que el alineamiento de la responsabilidad personal con las expectativas compartidas (y determinadas consecuencias por no cumplir con dichas expectativas) se ha traducido en un sistema de rendición de cuentas interno que influye en las acciones y la conducta. Al parecer, los sistemas de rendición de cuentas internos de estas tres escuelas han tenido su mayor impacto en las conductas. Sin embargo, operan dentro de una estructura de políticas externas. El grado en que la estructura de las políticas externas afecta la conducta parece estar relacionado con el grado de alineamiento entre la política externa y el sistema de rendición de cuentas interno. En caso de conflicto, al parecer el sistema interno tiene mayor influencia sobre la conducta.

El caso ilustrativo es la escuela piloto Turtle Haven, una escuela básica urbana con muchos estudiantes con desventajas. Turtle Haven constituye un ejemplo de la aparición de la rendición de cuentas interna en un ambiente de expectativas compartidas en torno al trabajo académico de alta calidad, como lo ilustra el alto nivel de

alineamiento observable en la figura 5.4. Saint B´s es una escuela básica católica con una población estudiantil predominantemente de clase trabajadora. Saint B´s tiene un sistema de rendición de cuentas interno que incluye a los padres. Pine Creek es una escuela básica urbana cuyos estudiantes son predominantemente pobres y de raza blanca. Pine Creek es un ejemplo de alineamiento de la responsabilidad, las expectativas y la rendición de cuentas interna en torno a expectativas académicas relativamente bajas.

Escuela Piloto Turtle Haven

Turtle Haven es una pequeña escuela elemental ubicada en una comunidad de bajos ingresos de una gran ciudad del Este de los Estados Unidos. Como escuela piloto, o establecimiento escolar localmente subvencionado, Turtle Haven está administrativamente afiliada a un sistema de escuelas urbanas de más de 60.000 estudiantes, pero exenta de muchos de los reglamentos del distrito. El edificio no es propiedad del distrito escolar. La escuela funciona en un ala en desuso de un colegio parroquial. El edificio es antiguo y está en malas condiciones pero los trabajos de los niños exhibidos en los corredores y en las salas de clases avivan el ambiente. Aunque está ubicada en un edificio antiguo, es una escuela nueva, con dos años de funcionamiento. Las escuelas piloto de la ciudad fueron creadas como parte de un acuerdo con el sindicato de profesores locales para crear modelos de excelencia que pudieran extenderse a todas las escuelas de la ciudad. Se espera que las escuelas piloto sean "modelos de innovación" y quienes las defienden creen que ayudarán a promover un mejor rendimiento estudiantil en otras escuelas de la ciudad. Ya que se supone que estas escuelas deben constituir un modelo para otros establecimientos escolares de la ciudad, se asume que los modelos deben ser replicables a nivel del sistema, aunque la ciudad no tiene ningún plan formal al respecto.

La escuela piloto Turtle Haven originalmente fue promovida por "su currículo basado en la tecnología, la participación activa de los padres y la instrucción personalizada". La escuela abrió con el Jardín Infantil o pre-kinder (un curso de preparación para niños de cuatro años), el segundo año de jardín infantil o kínder, y el primero y segundo año básico. Luego, durante su segundo año, se expandió para incluir el tercer año básico. La escuela también tiene un programa de jornada completa, que atiende a los niños después de las 5.30 de la tarde. Actualmente hay 200 niños en la escuela, el 57 % de los cuales pueden optar a un almuerzo gratis o a precio reducido. Turtle Haven participa en el sistema de libre elección de la ciudad y, como resultado, los estudiantes son conducidos en buses desde distintas partes de la ciudad. Alrededor del 65% de los niños son afro-americanos, el 25% son angloamericanos,

el 9% latinos, y el 1% asiáticos y americanos nativos. Las salas de clases en Turtle Haven tienen muchas similitudes. Los escritorios están colocados en grupos de 4 ó 5. Cada sala tiene un espacio común con una gran colchoneta azul donde se sientan los niños. En cada aula el profesor coloca un mensaje matinal, un saludo escrito a mano que explica cuáles serán las actividades del día. Al parecer los niños están activamente comprometidos con su labor escolar, muchas veces trabajando en varios proyectos simultáneamente. La mayoría de las salas de clases no son silenciosas, pero el ruido es un sonido productivo de niños trabajando.

Al tratarse de una escuela piloto, Turtle Haven está exenta de las normativas sindicales que regulan la contratación de nuevos profesores. La contratación es llevada a cabo directamente en la escuela y, fruto de ello, las características del personal docente no son exactamente las mismas que en las escuela comunes de la ciudad. Muchos de los profesores son jóvenes, tienen veintitantos años, con poca experiencia docente previa. El personal docente es de origen diverso e incluye a 6 afroamericanos, 6 angloamericanos, dos latinos y un asiático.

Contexto externo

Turtle Haven tiene un contexto de rendición de cuentas externo único. Al ser una escuela piloto, es evaluada cada tres años y en teoría puede ser cerrada si no cumple con los objetivos de este tipo de establecimiento. Todavía no está claro cómo funcionarán dichas evaluaciones. Sin embargo, el personal docente expresó su confianza en que sean cuales sean los mecanismos de evaluación, la escuela cumplirá y excederá las expectativas del distrito. La amenaza de perder su condición de escuela piloto no influye mayormente en la concepción de la rendición de cuentas que tienen los profesores. En ese sentido, Turtle Haven se asemeja a la escuela Phoenix donde los mecanismos de rendición de cuentas bajo los cuales opera no influyen en las concepciones de rendición de cuentas en la medida en que ofrecen mayor libertad en este ámbito. Turtle Haven también opera en el marco de mecanismos distritales diseñados para que todas las escuelas tengan que rendir cuentas. Desde que contrataron a un nuevo superintendente el distrito ha emprendido una ambiciosa iniciativa de reforma sistémica, varios de cuyos componentes se relacionan directamente con la rendición de cuentas.

Por ejemplo, esta reforma incluye la implementación de "estándares de aprendizaje a nivel de la ciudad" que definen expectativas específicas para cada nivel. Los niños deben demostrar su rendimiento en relación a estos estándares, elaborando los "productos" diseñados para cada nivel. Estos productos son proyectos basados en el rendimiento y están directamente relacionados con los objetivos de

los estándares de aprendizaje. El distrito también administra anualmente la prueba de rendimiento Stanford 9.[9] Se escogió esta prueba porque era la que estaba más alineada con los estándares y los productos elaborados. Aun cuando el distrito ha desarrollado estándares y elaborado productos, los profesores todavía no tienen claro cómo serán utilizados estos productos para evaluar el éxito de la escuela. La mayoría de los docentes de Turtle Haven estaban trabajando para ayudar a todos los estudiantes a cumplir con esos estándares, pero no tenían claro si el distrito tenía planeado recolectar estos productos y de ser así, cómo los evaluaría. El distrito no les ha entregado a las escuelas una pauta de evaluación detallada para evaluar los resultados; por ende, para los profesores es difícil determinar "qué es suficientemente bueno" al momento de evaluar a los estudiantes.

Esta confusión era compartida con las otras escuelas públicas del distrito. Sin embargo, Turtle Haven se diferenciaba de otras escuelas públicas en su esfuerzo por incorporar los estándares y los resultados, por vagos que fueran, a las pruebas estandarizadas. Varios profesores manifestaron que tenían que rendir cuentas por el desempeño estudiantil en estas pruebas pero otros dijeron que se sentían más responsables ante los padres que ante pruebas como el Stanford 9. Un docente explicó: "Los padres quieren que los niños tengan un buen desempeño en este tipo de pruebas formales. La enseñanza no está orientada a que obtengan buenos resultados en la Stanford 9, pero tenemos que rendir cuentas por el desempeño de los niños en esta prueba".

El distrito ha comenzado a diseñar mecanismos de rendición de cuentas para que las escuelas se hagan responsables por sus resultados, pero estos mecanismos aún no son visibles a nivel de la escuela. Son muy pocas las recompensas y sanciones que acompañan el nivel de desempeño de una escuela. Por lo tanto, caracterizamos el contexto de rendición de cuentas externo como relativamente débil. Sin embargo, dentro de esta estructura relativamente débil, Turtle Haven ha desarrollado su propio sistema de rendición de cuentas con un conjunto de altas expectativas muy alineadas con la responsabilidad personal.

Expectativas

"Las expectativas tomadas en su conjunto crean una suerte de cultura escolar, eso define y distingue a una escuela. (Profesora de Turtle Haven)

"La directora de Turtle Haven, Mary Carter, ha hecho un gran esfuerzo por transmitir claramente sus expectativas a los profesores. No es casualidad que las salas

[9] N de la R. La prueba de Stanford 9 o SAT 9 es una prueba estandarizada que se utiliza en Estados Unidos para medir rendimiento escolar entre K y el 13 grado.

de clases sean muy similares. A comienzos de año, distribuyó una lista de "*componentes o cosas*" con que cada sala de clases debía contar. Esta lista incluía objetos físicos como un tablero para el mensaje matinal y los trabajos escolares exhibido en las paredes, y actividades como reuniones matinales y tiempo de libre elección. En este documento también detalló sus expectativas en cuanto a la participación de los padres. Se espera que cada profesor tenga cuatro reuniones familiares durante el año y un 100% de asistencia. Los docentes también deben programar reuniones con los padres y comunicarse regularmente con ellos por carta y teléfono.

Las entrevistas con los profesores de Turtle Haven revelaron que la mayoría de ellos habían internalizado estas expectativas y realizaban grandes esfuerzos por cumplirlas. Las respuestas de la mayoría de los docentes a las expectativas de la directora concordaban con éstas. Varios maestros hicieron un listado de expectativas que replicaban los lineamientos que la señora Carter había distribuido a comienzos de año. Entre las expectativas que atribuían a la señora Carter, mencionaron el tiempo de libre elección, la utilización del modelo de clase participativa, las reuniones matinales y la planificación de eventos familiares. Después de enumerar muchas de las expectativas descritas en los lineamientos de la señora Carter, una profesora explicó la importancia de contar con expectativas claras. Se refirió a "los componentes o cosas" como "estructuras que respaldan las expectativas. Siento que eso es importante. Una cosa es decir teóricamente que tu función es involucrar a las familias. Otra cosa es decir 'esta es la forma en que esperamos que lo hagas', lo que se traduce en organizar un número de eventos en la sala de clases. Esto hace que sea concreto y a la vez claro".

Las expectativas específicas señaladas por los docentes parecen estar sintonizadas con las expectativas generales de la señora Carter en cuanto a la labor que éstos desempeñan y a las experiencias de aprendizaje que brindan a sus estudiantes. En relación a este tema, la señora Carter comentó, "una cosa es el desarrollo del currículo y la capacidad de construir un entorno de aprendizaje que comprometa a todos los niños, que les permita crecer y desarrollarse y aprender de forma creativa, reflexiva, formas que le permitan al profesor asumir diferentes roles. No sólo pararse frente a los alumnos y entregarles información, sino ser un facilitador, una persona que guía el proceso de aprendizaje".

Junto con esta expectativa sobre la instrucción académica centrada en el estudiante, la señora Carter también mencionó la importancia de un currículo social y de construir una comunidad. Se esperaba que todos los profesores utilizaran el modelo de clase participativa y se les brindaba la capacitación necesaria para ese fin. La señora Carter considera que su responsabilidad más importante es construir una comunidad.

Explicó, "lo más importante es la práctica docente y el currículo, pero antes de eso está la comunidad, construir una comunidad. Una comunidad de aprendizaje. Todo lo demás es consecuencia de esta idea. Para mí, el trabajo como directora consiste principalmente en ser una activista de la comunidad, dándoles a los niños otro modelo, otro contexto para visualizar el mundo y para visualizarse a sí mismos".

Al parecer, la comprensión que tenían los profesores de estas expectativas filosóficas estaban muy alineadas con la de la señora Carter. Por ejemplo, cuando se le preguntó lo que la señora Carter esperaba de ella una profesora respondió: "Se espera que tú pienses que lo que ocurre en tu sala de clases emana de los intereses de los niños". Otros docentes respondieron que se esperaba que ellos "enseñaran en forma significativa y que tuvieran altas expectativas en relación a los niños y que enseñaran también conductas sociales". Un profesor expresó que la señora Carter pensaba que el currículo social era tan importante como el currículo académico. Varios docentes se refirieron a la expectativa de que se valieran del modelo de clases participativas. Un maestro explicó el propósito del modelo: "Enseñarles a los niños cómo escucharse los unos a los otros, cómo hacer preguntas, cómo ser bondadosos, cómo ayudar a los demás, cómo ser responsables, y eso representa una parte importante del día".

Los docentes de Turtle Haven trabajan en un entorno de expectativas administrativas claramente articuladas. Las expectativas son comunicadas en forma escrita, a través de conversaciones informales, durante reuniones del personal y actividades de desarrollo profesional. Nuestras observaciones y las entrevistas con los profesores revelaron que la mayoría se esforzaba por alinear su práctica docente con estas expectativas. La señora Carter ha articulado claramente sus expectativas para las prácticas y las técnicas pedagógicas. También tiene expectativas relacionadas con los propósitos de los profesores en relación a sus alumnos.

Aunque la escuela trabaja con un porcentaje alto de estudiantes pobres y minoritarios, una población para la cual muchas escuelas de nuestra muestra establecen estándares relativamente bajos, los profesores de Turtle Haven creen que todos los niños son capaces de tener un rendimiento de alto nivel. Los docentes de otras escuelas estudiadas explicaron el bajo rendimiento estudiantil argumentando que "estos niños tienen tantas necesidades que es difícil enseñarles." Este argumento no surgió en Turtle Haven. La señora Carter explicó sus expectativas en cuanto al rendimiento estudiantil: "Tengo expectativas más altas que las demás escuelas, cuando llegué a la ciudad y vi los estándares que se fijaban los profesores me horroricé, realmente me horroricé. Esto fue antes que aparecieran los nuevos estándares, por lo tanto adopté los estándares de una ciudad vecina que me parecieron más acordes con mi percepción de lo que los niños son capaces de aprender en el primer año. Sí,

creo que en general mis expectativas para el aprendizaje son más altas, no sólo para el primer año, sino en general. Yo no miro a un niño y determino cuáles son sus capacidades. Siento que así funcionan las cosas en esta ciudad".

Los docentes de Turtle Haven parecían reflejar la filosofía de la señora Carter en cuanto a sus expectativas de los estudiantes. Todos ellos se oponían fuertemente a la creencia de que los niños provenientes de familias y comunidades con escasos recursos tenían menos posibilidades de éxito. En una reunión con todo el colegio y con los investigadores que trabajaban en el proyecto se les preguntó a los profesores cuáles eran sus expectativas en cuanto a los niños. Una maestra se refirió directamente a la convicción de la señora Carter de que todos los niños eran capaces de grandes cosas y que esta creencia lleva a los docentes a plantear desafíos a los estudiantes. En esa misma reunión, dos profesores de Turtle Haven se refirieron a la tendencia de las escuelas marginales de la ciudad a estigmatizar a la familia y a la comunidad como la fuente del problema. Un maestro se refirió a esta caracterización como "vengativa y persecutoria" y que eso les permitía a los educadores eximirse de sus responsabilidades. Otro docente declaró: "Los niños de las zonas marginales no necesitan ser salvados, necesitan ser tratados en forma justa y con respeto".

Las expectativas influyen en la responsabilidad

En este contexto de altas expectativas, ¿cómo influyen las expectativas o cómo funcionan en conjunto (o en conflicto) con el sentido de responsabilidad personal de los profesores? A diferencia de las escuelas antes estudiadas, pareciera que en Turtle Haven hay un alineamiento bastante marcado entre la responsabilidad personal y las expectativas de la directora. En algunos casos, pareciera que las expectativas de la señora Carter moldean el sentido individual de responsabilidad de los profesores, en tanto que en otros pareciera que la señora Carter contrató docentes que ya tenían un sentido personal de responsabilidad muy alineado con sus propias expectativas.

Por ejemplo, muchos docentes mencionaron sentirse personalmente responsables por el desarrollo social de sus estudiantes. Cuando se le preguntó a una profesora de tercer año básico de qué se sentía responsable, se refirió a "muchas áreas relacionadas con las destrezas", ayudar a los niños a desarrollar su capacidad para trabajar en forma independiente, desarrollar su autoconfianza y sus capacidades de escucha". También mencionó la responsabilidad de enseñarles a respetarse mutuamente, a cooperar y a respetar a los adultos. Aunque indicó que estas expectativas estaban presentes en toda la escuela, también se sentía muy responsable personalmente. En este ejemplo había un alineamiento claro entre el sentido de responsabilidad personal del docente y las expectativas de la señora Carter.

Otro profesor se refirió a la importancia de dicho alineamiento: "No es que estemos tratando de probar algo para complacer a Mary, pero realmente creemos que todos los niños pueden aprender si uno prepara el escenario y si nuestras expectativas son altas. Y si éstos son los ideales en que uno cree y no simplemente ideas retóricas, entonces uno tiene cabida en esta escuela". Este alineamiento al interior de Turtle Haven también podía apreciarse en el caso de la única profesora que experimentaba un conflicto entre su sentido de responsabilidad personal y las expectativas de la señora Carter. Ella consideraba que su filosofía de la docencia era más tradicional que la de la señora Carter y de otros profesores de la escuela. Creía que "primero hay que enseñar los pasos básicos, enseñarles a tener autocontrol, saber que hay que tomarse el tiempo necesario para leer las instrucciones. Como cuando organizo los centros de aprendizaje y los dejo pasearse de un centro a otro…tienen que saber que después de un tiempo hay que entregar un trabajo. Y mi clase no está lista todavía para un programa como éste y los demás consideran que soy una profesora muy tradicional. En términos de conducta, realmente creo que debiese haber más control en la sala de clases. No puedo enseñar si todo el mundo está hablando al mismo tiempo".

Consecuencias: ¿Qué ocurre cuando no se cumple con las expectativas?

En el caso de la profesora que acabamos de mencionar, había un conflicto entre su sentido personal de responsabilidad y las expectativas de la señora Carter. Para que el alineamiento entre las expectativas y la responsabilidad personal funcionen como un sistema de rendición de cuentas interno, tiene que haber consecuencias si este alineamiento no existe o si el individuo no cumple con dichas expectativas. Para esta maestra en particular, su incapacidad de alinearse con las expectativas la llevó a renunciar. Esta decisión parece haber sido tomada en conjunto con la señora Carter. Esta explicó la decisión en los siguientes términos: "Las dos estuvimos de acuerdo. Fue una buena forma de despedirse porque no estábamos de acuerdo en muchas cosas". La maestra explicó: "Me dicen que soy demasiado tradicional, que espero que los niños estén sentados demasiado tiempo, que están acostumbrados a deambular y que debiesen tener más elecciones, más tiempo de elección. Por lo tanto, esa fue la decisión que adoptamos ya que no compartimos la misma filosofía".

Para comprender cómo las consecuencias transforman las expectativas en un sistema de rendición de cuentas informal, le hicimos a varios profesores la siguiente pregunta: "¿Qué ocurre en Turtle Haven si los profesores no cumplen con las expectativas de la señora Carter o si no están de acuerdo con la cultura escolar que resulta de esas expectativas"? Muchos creían que una persona que no cumplía con las expectativas inicialmente recibiría mucho apoyo por parte de la directora y de otros colegas.

Los docentes se mostraron renuentes a responder si dicho profesor eventualmente perdería su trabajo. Sin embargo, muchos estuvieron de acuerdo en que un profesor que no cumplía con las expectativas no se sentiría feliz en el colegio y eventualmente terminaría renunciando. Como lo explicó un docente: "El directivo inicialmente le brindaría apoyo… estructuras para ayudar a esa persona a cumplir con las expectativas, y eso se prolongaría por mucho tiempo. Al cabo de un cierto plazo, si las cosas no resultaran y hubiese la convicción de que un cierto número de niños no están recibiendo el tipo de educación que nos hemos comprometido a ofrecer, habría que preguntarse si esa persona debiese o no estar aquí".

La señora Carter fue menos renuente en describir cómo manejaba a los profesores que no cumplían con las expectativas. Le preguntamos qué ocurriría si un docente no cumplía con las expectativas en cuanto a la asistencia de los padres a las cuatro reuniones mensuales y ella respondió, "yo diría que si lo has probado todo, si realmente has tratado, si les diste el tiempo necesario, si los llamaste por teléfono y todo ese tipo de cosas... entonces yo estaría muy preocupada por el profesor, muy preocupada y eso está ocurriendo en este mismo momento en que estamos hablando". Le preguntamos si el profesor volvería al año siguiente y ella dijo, "si yo tuviera que decidirlo hoy… la respuesta es no. Y eso es lo que le dije al profesor. No".

La señora Carter nos explicó que una de las decisiones más importantes que debe tomar como directora es despedir a un profesor: "No creo que haya muchas decisiones que yo tome sola en esta escuela, pero mi trabajo es identificar a los mejores educadores para los niños y que cada profesor rinda cuentas por un trabajo de alta calidad para los niños y sus familias. Y es posible lograrlo. La verdad es que no acepto muchas excusas".

Rendición de cuentas internas

En Turtle Haven, la directora instauró un conjunto de altas expectativas que guían la labor de los profesores. Estas expectativas son fruto de una filosofía de la educación y están relacionadas con una práctica pedagógica específica. En algunos casos estas expectativas moldeaban las responsabilidades personales de los docentes y en otros parecía que los individuos habían sido contratados porque su sentido de responsabilidad concordaba con las expectativas de la señora Carter.

La autonomía para contratar a los docentes ha sido crucial para lograr un alineamiento entre las expectativas, la responsabilidad personal y la rendición de cuentas interna, aunque no observamos este alineamiento en todas las escuelas subvencionadas de nuestro estudio. En las pocas instancias en que se producía un conflicto

entre la responsabilidad personal y las expectativas administrativas o cuando un profesor no cumplía con las expectativas, el funcionamiento del sistema de rendición de cuentas interno era claro. Había consecuencias para los maestros que no cumplían con las expectativas establecidas. En Turtle Haven, las consecuencias constituyen un puente entre las expectativas y la responsabilidad personal, estableciéndose así un sistema de rendición de cuentas interno.

Escuela Básica Saint B´s

Por sí sola, la rendición de cuentas interna no necesariamente afecta la conducta de los profesores. En la escuela católica Saint B´s vemos cómo las expectativas de los directivos y docentes, alineadas con la responsabilidad personal de los padres crearon un sistema de rendición de cuenta interno para que los padres se involucraran en la educación de sus hijos. La escuela católica Saint B´s cuenta con 600 estudiantes desde el nivel preescolar hasta octavo. El establecimiento está ubicado en M-town, una ciudad ligada a una de las áreas metropolitanas más grandes del país. Los residentes de M-town son en su mayoría de clase media baja. La admisión a St. B´s es competitiva. Antes de entrar al nivel preescolar, los estudiantes tienen que dar una prueba de admisión que evalúa su motricidad fina y su conocimiento de las letras, colores, formas y números. La escuela está manejada por la parroquia católica St. B´s, y el pastor, el Padre L., es responsable del establecimiento. Sin embargo, en la práctica, es la hermana A., la directora del colegio, quien toma la mayoría de las decisiones.

Al igual que Turtle Haven, la escuela funciona en un contexto de rendición de cuentas externo relativamente débil. Saint B´s es parte de la arquidiócesis del área metropolitana, pero los funcionarios de la arquidiócesis hicieron hincapié en que no tenían ninguna autoridad directa sobre la escuela y que sólo actuaban como consejeros. Sin embargo, pese a esta afirmación, tanto la directora como los padres señalaron que la arquidiócesis tiene control de facto sobre la escuela. La forma más directa en que la arquidiócesis ejerce su influencia en St. B´s es a través del currículo. Se espera que los profesores cubran el currículo para cada nivel durante el transcurso del año. La arquidiócesis también recibe informes financieros de las 34 escuelas y publica lineamientos sobre una variedad de temas, entre ellos la seguridad, la gestión y el currículo.

A pesar de la existencia de estos lineamientos, los funcionarios de la arquidiócesis insistieron en que la escuela católica Saint B´s no está obligada a seguirlos, aunque se espera que lo haga. Dentro de este contexto externo, Saint B´s ha desarrollado mecanismos para cumplir con los lineamientos externos y las expectativas

internas. Según los profesores, la directora es quien define estas expectativas. Todos los docentes entrevistados describieron su desempeño en términos de las expectativas de la hermana A. Ella visita cada semanalmente cada sala de clases para inspeccionar la planificación de las distintas asignaturas y para revisar las libretas de actividades de los estudiantes (panfletos que se les distribuyen a todos los estudiantes y que llevan escritos los reglamentos de la escuela y otra información relevante y que además incluyen calendarios semanales con un espacio para anotar las tareas).

Además de estas visitas semanales, la hermana A. también evalúa anualmente a todos los profesores mediante un formato estándar que incluye observaciones formales y un informe escrito. Estos mecanismos internos han sido diseñados para que los profesores rindan cuentas. Pero lo más sorprendente son los mecanismos para que los padres rindan cuentas. En Turtle Haven el sistema interno de rendición de cuentas estaba diseñado para que los profesores rindieran cuentas involucrando con ello a los padres, pero en St. B´s son los padres quienes tienen que rendir directamente cuentas por su participación en las actividades escolares. Dada su condición de escuela privada competitiva, St. B´s tiene la prerrogativa de crear y hacer cumplir reglas que aseguren la participación de los padres en la comunidad escolar.

A comienzos de cada año escolar, los apoderados de St. B´s tienen que asistir a una reunión obligatoria en la que se les informa acerca de las políticas y normativas de la escuela. Los padres que no asisten a la reunión tienen que pagar una multa de $25 que se suma a la mensualidad del estudiante. También tienen que firmar un contrato anual, comprometiéndose a seguir las reglas del colegio. Estas políticas incluyen el tipo de vestimenta que deben usar los alumnos y otras normas que los padres deben hacer cumplir. Los padres también tienen que comprometerse a supervisar las tareas de sus hijos y a firmar la libreta de actividades. Cada familia debe aportar 25 horas de trabajo voluntario aunque los padres pueden reemplazar estas horas por un aporte financiero adicional. Este año St. B´s instauró una nueva política para que hubiera más comunicación entre los profesores y apoderados. Los padres de los niños de primer a tercer año, sin excepción, tienen que recoger a sus hijos en la sala de clases al final del día escolar. Se les cobra una multa de un dólar por cada minuto de retraso.

Al parecer, estas expectativas de participación de los padres estaban muy alineadas con la forma en que éstos concebían su propia responsabilidad. Por ejemplo, un apoderado mencionó que la participación de los padres en la escuela era uno de los aspectos que más valoraba. “Hay más rendición de cuentas aquí en St. B´s. Tienes que participar y lo que me gusta de esta participación es que conoces a los otros padres”. En relación a las veinticinco horas de trabajo voluntario obligatorio,

explicó, "me gusta porque así no das las cosas por sentadas… puedes cumplir esas horas ayudando de cualquier forma. Sabes que tienes que hacerlo. Es tu obligación". Al menos para este apoderado había alineamiento entre su propio sentido de responsabilidad y las expectativas de la escuela.

En St. B´s lo que transforma las expectativas en un sistema interno de rendición de cuentas son las multas que se les impone a los apoderados cuando no cumplen con las expectativas. El sistema de rendición de cuentas en esta escuela funciona con más fuerza para los apoderados que para los profesores. Tal vez esto sea producto de que la competencia para ingresar a la escuela es mayor que la competencia para obtener un trabajo en St. B´s. Ingresar a St. B´s es extremadamente competitivo, pero la administración de la escuela ha tenido dificultades para contratar profesores calificados.

Escuela básica Pine Creek

Las expectativas que conducen a la formación de un sistema de rendición de cuentas interno no necesariamente provienen de los directivos. En la escuela Pine Creek, un conjunto de expectativas claras rodea el tema de las capacidades y necesidades de los alumnos. Estas expectativas funcionan dentro del contexto de políticas externas, moldeando la responsabilidad personal y creando un sistema interno de rendición de cuentas.

La escuela básica Pine Creek tiene una población estudiantil de más de cuatrocientos alumnos que abarca desde la primera infancia hasta el quinto año. Pine Creek se encuentra en la ciudad de Flagstone, un suburbio de una ciudad mediana, ubicada en la zona este del país. Frente a la escuela hay un gran conjunto habitacional donde vive la mayoría de los estudiantes. Más del 75% de los estudiantes puede optar a un almuerzo gratuito o subvencionado en la escuela. En 1994, el departamento de educación de los Estados Unidos le otorgó a Pine Creek el estatus de escuela de excelencia Blue Ribbon. La escuela fue elegida por ser una de las cuatro escuelas del estado con mayor aumento relativo en los puntajes de lectura de cuarto año. Pine Creek no sólo tuvo un crecimiento considerable, sino también obtuvo puntajes significativamente más altos que otras escuelas. El desarrollo del personal docente en Pine Creek está diseñado para que los profesores tengan que rendir cuentas por metas que ellos mismos se imponen. Los profesores se reúnen en equipos por nivel todos los martes por la tarde y trabajan para alcanzar las metas que se han propuesto. Al final del año escolar, cada equipo debe presentar su programa al director, quien a su vez informa a la oficina principal. Una profesora declaró que creía que este sistema de desarrollo profesional los ayudaba a rendir cuentas por su trabajo: "Creo que en esto consiste la rendición de cuentas.

Que nosotros tengamos que dar cuenta por los objetivos que hemos elegido y, por cierto, muchas veces es más difícil mostrar lo que has hecho si no hay algo concreto, si no hay algo por escrito que entregar".

Las reuniones de desarrollo profesional también se utilizan para discutir las estrategias para mejorar el rendimiento en las pruebas estandarizadas. Pine Creek también está incluida en el proyecto de escuelas con acceso a programas de reforzamiento escolar. El director afirmó que, para mantener el financiamiento adicional asociado a este proyecto, tienen que demostrar un crecimiento anual del 5% en la prueba de rendimiento Stanford 9. Dentro del contexto de estas expectativas de rendimiento estudiantil definidas por la ley Title I hay también un conjunto de expectativas colectivas que se relacionan con las habilidades de los estudiantes.

A diferencia de Turtle Haven, los profesores de Pine Creek definen su trabajo y sus expectativas para con los estudiantes en relación a los antecedentes de los niños. En palabras de una profesora, "Desafortunadamente, he escuchado muchos comentarios de que lo que hacemos aquí en la escuela se pierde cuando vuelven a sus casas. El peso que traen nuestros niños cuando llegan a la escuela… a veces es increíble que funcionen tan bien como lo hacen. Muchos de ellos tienen una vida difícil, porque al llegar a casa no hay nada que puedan esperar allí". Otro profesor describió a los padres de los niños en los siguientes términos: "Son familias uniparentales; todos están en programas de asistencia social, no tienen dinero para desayunar; no tienen dinero para un almuerzo subsidiado, y los niños no reciben atención ni cuidados por parte de sus padres".

Estas percepciones sobre los estudiantes, los padres y la comunidad generalmente pesan considerablemente en las expectativas académicas de los docentes. Estos explicaron que, debido a sus antecedentes sociales, los niveles de rendimiento académico de los niños no podían ser tan altos como los de otros estudiantes de Flagston. Una profesora explicó que se sentía especialmente orgullosa de los progresos del colegio en los puntajes de las pruebas, sobre todo tomando en cuenta el entorno social de los niños. Al parecer, la percepción que tenían los profesores de sus estudiantes y de su entorno familiar era el factor que más influía en sus actitudes y en su práctica docente. Por ejemplo, el actual director les ha solicitado a los docentes que creen centros de aprendizaje dentro de las salas de clase. Una profesora expresó su frustración con esta iniciativa: "Descubrimos que muchos de estos niños… lo hemos aprendido en los talleres y nos han dicho… que el tipo de niños que tenemos aquí en la escuela necesitan más estructura… estructura para cada paso… es decir, menos confusión y mucha estructura".

La responsabilidad personal en Pine Creek está moldeada por estas expectativas. Los profesores percibían a los niños como muy necesitados, tanto social como económicamente. Debido a ello, muchos docentes expresaron un sentido de responsabilidad más acorde con el de un padre adoptivo que con el de un profesor. Como lo expresó un maestro, "hoy en día los niños llegan con muchos más problemas que no están siendo manejados en el hogar, y uno tiene que manejarlos. Uno tiene que adoptar muchos roles. Creo que ese es nuestro trabajo y tenemos que hacerlo". Los profesores estaban involucrados en muchas actividades con los estudiantes fuera de los días de clase. Un docente está a cargo de un programa de deportes extracurricular, otro es el fotógrafo no oficial de la escuela. Otro mencionó que hay algunas cosas que hace por las que no debiera tener responsabilidad. Se refirió a dos situaciones de crisis en que él y la escuela se involucraron muy de lleno en la vida personal de un estudiante. Explicó, "sí, hay muchas cosas que hacemos aquí que no son responsabilidad nuestra, pero las hacemos simplemente porque queremos a los niños".

Sin embargo, algunos maestros expresaron frustración porque las necesidades de los estudiantes hacían que la comunidad esperara demasiado de la escuela y de los profesores. Un maestro dijo: "Creo que realmente necesitamos concentrarnos más en las áreas académicas que en otras áreas, como la prevención de la violencia o cualquier otro aspecto; eso está bien, pero, por otro lado, ya tenemos las manos llenas con lo académico. Quiero decir, esperan que les demos desayuno, que ofrezcamos programas extracurriculares, centros para hacer las tareas, bueno, muchos lo esperan de nosotros, y también muchos aprecian lo que hacemos".

A pesar de estas frustraciones, los profesores seguían sintiéndose responsables de las necesidades sociales y académicas de sus alumnos. Consideraban estas necesidades como el motor que impulsa las decisiones de la mayoría de los docentes. Muchos expresaron la convicción de que para tener éxito en su labor, tenían que asumir la responsabilidad por las múltiples necesidades de sus estudiantes. Una maestra explicó, "creo que hoy los niños llegan a la escuela con una carga enorme, uno no puede empezar a enseñarles lo básico si no se trabaja este punto, y sería ignorancia de mi parte asumir que lo puedo hacer. Si no vienen listos para aprender, hay que llevarlos hasta ese punto; esa es parte de nuestra labor aunque tengamos que dedicarle todo el año".

Las expectativas de los profesores en relación a los niños también influían en los contenidos que se les impartía. Si bien el distrito había fijado un currículo, muchos profesores lo modificaban en base a sus percepciones de las necesidades y habilidades de los niños. Una profesora se refirió a Pine Creek como una "escuela basada en el hogar", lo que quería decir, "planificamos nuestro currículo

de acuerdo a las necesidades de los niños porque conocemos… el tipo de población que tenemos. Así es que adaptamos el currículo a las necesidades de los niños porque sabemos que a veces el currículo que ha sido diseñado para toda la ciudad no responde a las necesidades de estos niños. Cuando nos dicen que los niños deberían estar leyendo esto y lo otro y llegan acá sin haber jamás leído un libro… Muchas veces les damos clases particulares y modificamos el currículo para adaptarlo a sus necesidades, no para adaptarnos a las necesidades de la ciudad".

Al parecer, estas expectativas también influían en los objetivos que los equipos docentes de cada nivel definían para los estudiantes. Por ejemplo, los profesores del tercer año decidieron centrar sus esfuerzos en enseñar a los niños a escribir frases completas. Sentían que las actividades diseñadas para los estudiantes eran demasiado complejas y, por ende, decidieron inventar sus propias preguntas para acompañar el libro de lectura. Un maestro explicó que habían tratado de escribir las preguntas "ciñéndose mucho al texto porque encontramos que las preguntas del libro eran muy evaluativas y los niños de tercer año no eran capaces de responder. No estaban listos para este tipo de ejercicio, pero encontramos que podían contestar preguntas ceñidas al texto con una frase completa." En este caso, las expectativas colectivas relacionadas con los estudiantes funcionaban dentro de un sistema de rendición de cuentas interno diseñado para bajar las expectativas respecto del desempeño escolar.

En Pine Creek las expectativas del personal docente respecto a las necesidades de sus estudiantes tienen mucho más peso que las expectativas del director o de la comunidad. En un ámbito en que el director presentó lineamientos claros como el del desarrollo profesional, estas expectativas colectivas definieron la forma en que los profesores respondieron a estos lineamientos. En esta escuela, las expectativas colectivas, muy alineadas con el sentido de responsabilidad personal de la gran mayoría de los profesores, conforman el sistema de rendición de cuentas interno. Como lo expresó un profesor, "tienes que estar dispuesto a venir a verlos jugar basquetbol los días sábado cuando te invitan, porque saben que nadie más vendrá".

Las posibles consecuencias en Pine Creek funcionan no tanto a nivel individual, sino a nivel de la escuela. Al parecer, la posibilidad de perder su condición de escuela Title I o su prestigio era un factor que los motivaba a crear equipos de perfeccionamiento docente. Los profesores colaboraron para crear un plan que les permitiría a los estudiantes alcanzar ese mínimo nivel de progreso. Ocasionalmente esto suponía modificar el currículo, cambiar el orden de las unidades en el libro y escoger estratégicamente los aspectos a cubrir y los que podían omitir. Los docentes y el director de Pine Creek se sentían presionados para que los puntajes en las pruebas subieran

un 5% anualmente. Este objetivo parecía ser consistente con las expectativas colectivas de los profesores, en la medida en que la mayoría creían que los niños podían progresar y aprender. Sin embargo, si la escuela tuviese que cumplir con un estándar basado en criterios, esto tal vez sería menos consistente con los sistemas de rendición de cuentas internos establecidos por la escuela.

Resumen

Las escuelas que hemos analizado en esta sección han logrado que la responsabilidad individual y las expectativas colectivas se traduzcan en algún tipo de sistema de rendición de cuentas interno. Estos sistemas internos operan en el contexto de políticas externas y ocasionalmente, el sistema interno y el externo se refuerzan mutuamente. Esto ocurre cuando el sistema interno, la responsabilidad personal y las expectativas colectivas están alineados dentro de la escuela.

Por ejemplo, en Turtle Haven, los estándares basados en desempeño, fijados por el distrito, si bien no se traducen mayormente en una rendición de cuentas externa, parecen estar muy alineados con las expectativas colectivas de la escuela. Aún no existe un mecanismo para que los profesores tengan que rendir cuentas por la implementación de estos estándares, pero esta política externa ha sido incorporada al sistema de rendición de cuentas interno. En las escuelas en que la política externa *no* está alineada con las expectativas colectivas, los profesores tienden a ceñirse al sistema de rendición de cuentas interno. Por ejemplo, en Pine Creek, los profesores decidieron que el currículo del distrito no era apropiado para sus estudiantes; sin embargo, la escuela se ciñe al sistema de rendición de cuentas impuesto por el programa federal Title I. En efecto, los profesores de Pine Creek rediseñaron el currículo del distrito en base a sus expectativas colectivas respecto a los estudiantes con menos habilidades que a aquellos a quienes está dirigida la política del distrito. Los sistemas de rendición de cuentas internos influyen en las conductas porque reflejan un alineamiento entre la responsabilidad personal y las expectativas colectivas al interior de la escuela, haciendo caso omiso de la política externa. Este alineamiento entre las expectativas y la responsabilidad también va acompañado por alguna noción de que si no cumplen con las expectativas habrá consecuencias. En Turtle Haven los profesores tienen conciencia de que podrían perder su empleo si no cumplen con las expectativas del director y de la comunidad escolar. Puede que los apoderados de Saint B´s sientan cierta responsabilidad por involucrarse en la educación de sus hijos, pero saben que recibirán una multa si no siguen los lineamientos establecidos.

Lo que moldea la rendición de cuentas internas en estas escuelas es el alineamiento entre las expectativas y la responsabilidad, sumado al hecho de que el incumplimiento

acarreará ciertas consecuencias. Todos los actores se sienten responsables de cumplir con las expectativas *y* hay consecuencias por no cumplirlas. Sin embargo, estas expectativas han sido en gran medida generadas internamente o, si lo han sido externamente, son modificadas para que se ajusten a las expectativas existentes en la escuela.

Conclusión

En este artículo nos propusimos analizar el problema de la rendición de cuentas principalmente desde la perspectiva de las escuelas más que desde la perspectiva de las políticas externas que supuestamente influyen en éstas. Al adoptar este enfoque nos hemos alineado con quienes reflexionan acerca de cuáles son las condiciones dentro de la escuela que determinan a quiénes, por qué concepto y de qué forma tienen que rendir cuentas (Wagner, 1989; Newmann, King y Rigdon, 1997). En este sentido, hemos invertido la formulación tradicional de la rendición de cuentas como un problema de políticas públicas. En lugar de preguntarnos de qué forma las escuelas responden a las políticas para rendir cuentas a las autoridades externas, hemos indagado de qué forma éstas formulan sus propias concepciones de la rendición de cuentas y qué papel cumplen las políticas externas en estas concepciones, si es que cumplen alguna.

Nuestra teoría sobre la rendición de cuentas y nuestro método de investigación en este estudio se basan en la creencia o la expectativa de que los sistemas de rendición de cuentas externos operan en los márgenes de poderosos factores que operan dentro de las escuelas y que comprender estos factores es una precondición necesaria para entender la forma y el porqué las escuelas responden como lo hacen a las presiones externas para rendir cuentas. En fases posteriores de nuestra investigación, a la luz de lo aprendido en este estudio acerca de la forma en que las escuelas materializan la rendición de cuentas, nos centraremos más explícitamente en el diseño y la implementación de sistemas de rendición de cuentas externos. El primer y más importante hallazgo de este estudio es que nuestra hipótesis inicial respecto del poder que ejercen determinados factores en las escuelas para moldear las concepciones escolares de la rendición de cuentas era correcta.

Todos los establecimientos de nuestro estudio habían desarrollado su propia solución al problema de a quién y por qué concepto tenían que rendir cuentas. El entorno de rendición de cuentas externo relativamente débil en que funcionaban explica parcialmente esta falta de uniformidad, pero no explica cómo o por qué las escuelas adoptan las configuraciones de rendición de cuentas que observamos durante nuestro trabajo en terreno. En la mayoría de los casos, las soluciones al problema de la rendición de cuentas eran tácitas informales y poco articuladas. Por

lo general, eran producto de las creencias y valores individuales de los profesores y directivos, y provenientes de sus prácticas cotidianas más que de acuerdos formales o explícitos. La solución estándar a la rendición de cuentas que observamos en varios colegios se caracterizaba por la responsabilidad individual del profesor, y el criterio personal parecía prevalecer sobre las expectativas organizacionales o los mecanismos formales de rendición de cuentas. La escuela Phoenix es la que mejor ilustra este tema. La formulación de la rendición de cuentas en términos de responsabilidad en estas escuelas era, en términos de nuestro modelo teórico, más bien simplista porque reflejaba un alineamiento escaso o nulo entre la responsabilidad, las expectativas y la rendición de cuentas, y poca coherencia en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la falta de complejidad no debe entenderse como falta de influencia en las prácticas diarias. La responsabilidad individual en estas escuelas ejercía una fuerte influencia en el funcionamiento diario, aunque el resultado era un programa académico fragmentado.

En otro grupo de escuelas que representan la línea media de complejidad de la muestra elegida podían apreciarse los efectos visibles de las expectativas colectivas en las concepciones de los profesores acerca de la responsabilidad. Saint Aloysius es el caso que mejor ilustra esta categoría. En los establecimientos en que las expectativas grupales se relacionaban con la enseñanza y el aprendizaje, el programa académico era más coherente que en la primera categoría de escuelas. Ahí donde las expectativas y la responsabilidad individual se centraban en las necesidades afectivas, se evidenciaba nuevamente la coherencia. Estas escuelas se distinguían de la tercera categoría en que el alineamiento y la coherencia eran fruto de las expectativas de la establecimiento, pero había poca estructura o consecuencias asociadas con estas expectativas, y el objetivo de estas expectativas –académicas, afectivas, de conducta– era aún esencialmente discrecional.

La formulación más compleja de la rendición de cuentas observada en nuestra muestra está representada por la tercera categoría de escuelas, cuyo ejemplo es la escuela piloto Turtle Haven. En estas escuelas, las expectativas colectivas se traducían en sistemas informales y formales muy interactivos y relativamente coherentes, mediante los cuales los profesores y directivos rendían cuentas por sus acciones. Los profesores y directivos de este tipo de escuelas eran capaces de describir e interpretar los sistemas formales de rendición de cuentas externos (por ejemplo, pruebas, lineamientos curriculares, subvenciones y otros), pero, al parecer, estos sistemas no ejercían una influencia determinante en las concepciones individuales de responsabilidad o en las expectativas colectivas relacionadas con los estudiantes y colegas, ni en sus sistemas internos de rendición de cuentas.

Hubo un aspecto en que nuestros hallazgos no concordaron con nuestras premisas iniciales. Esperábamos que los diferentes tipos de escuela registraran variaciones, si no sistemáticamente, por lo menos en términos gruesos, en cuanto a las soluciones al problema de la rendición de cuentas. Incluimos de manera deliberada en nuestro estudio escuelas parroquiales, subvencionadas y públicas, convencidos de que las escuelas parroquiales y las subvencionadas, tal como lo sugieren los estudios empíricos y las afirmaciones de los encargados de las políticas, nos proporcionarían ejemplos más potentes y claros de sistemas de rendición de cuentas internos en funcionamiento.

Por lo menos en el caso de la muestra elegida, esta premisa resultó ser falsa. En nuestra muestra, el desarrollo de las expectativas colectivas de una escuela y sus sistemas de rendición de cuentas internos parecen depender de las características particulares de la escuela más que del tipo de escuela. No debemos generalizar este hallazgo, pero es interesante que las escuelas parroquiales y las escuelas subvencionadas parezcan tener los mismos problemas que las escuelas públicas para desarrollar una concepción coherente de la rendición de cuentas. Este estudio confirma lo que arroja la investigación sociológica en el sentido de que las escuelas desarrollan sus propias estructuras de normas internas y que éstas son relativamente inmunes a las influencias externas. Asimismo, confirma que la docencia es un trabajo esencialmente aislado en que los profesores tienen una libertad relativa para decidir qué y de qué forma enseñar (Lortie, 1975). El marco y los hallazgos de este estudio confirman la idea de creación de sistemas al interior de la escuela. Al establecer una distinción entre las concepciones individuales de responsabilidad, las expectativas colectivas y las estructuras de rendición de cuentas internas, hemos esbozado un retrato más fino de las fuerzas que operan al interior de las escuelas y que inciden en las soluciones al problema de la rendición de cuentas. Nuestra constatación del aislamiento persistente de los profesores viene a significar que la concepción de la rendición de cuentas de la escuela colapsa y es sustituida por las concepciones individuales de responsabilidad. Las escuelas que funcionan según esta modalidad, como Phoenix, Gateway y Hutchinson, se caracterizan por un énfasis en el orden y el control, posiblemente porque esta es la única expectativa colectiva en la que es posible llegar a un acuerdo en un ambiente de trabajo esencialmente aislado.

Tal vez porque realizamos nuestro trabajo de terreno en distritos con sistemas de rendición de cuentas externos relativamente débiles, nos encontramos con que las grandes interrogantes sobre los objetivos colectivos de la escuela muchas veces encontraban respuesta en las decisiones individuales de los profesores, las que a su vez se basaban más en sus perspectivas sobre las capacidades de los estudiantes que en

una apreciación colectiva o en una gestión explícita. Más que desarrollar estructuras normativas internas que entren en conflicto con influencias externas, las escuelas por lo general eran incapaces de crear dichas estructuras, por lo que las expectativas colectivas y la rendición de cuentas quedaban en manos de los profesores. En tales circunstancias, la solución al problema de la rendición de cuentas –a quién, por qué concepto y de qué manera– se transformaba simplemente en un conjunto de juicios individuales, a menudo idiosincráticos por parte de los profesores, fruto de sus antecedentes familiares y socioeconómicos, sus capacidades y sus teorías individuales acerca de las necesidades o capacidades de los estudiantes. En algunos casos, estos juicios estaban muy marcados por las preconcepciones de los docentes acerca de sus estudiantes. Cuando las expectativas de los profesores y directivos apuntaban a que los niños de nivel socioeconómico bajo tenían escasas posibilidades de lograr un buen desempeño, estas expectativas generalmente eran fruto de teorías sobre los niños carentes, sus familias y comunidades. Estos profesores y directivos no estaban al día con el cuerpo de conocimientos sistemáticos sobre lo que los estudiantes son capaces de aprender en otras condiciones de enseñanza.

En otras instancias, los docentes se centraban más en las necesidades afectivas de los niños que en aspectos pedagógicos, pero lo hacían con la convicción de que es necesario responder a las carencias físicas, sociales y emocionales antes de que los estudiantes puedan rendir a un buen nivel. Por lo tanto, en muchas de las escuelas analizadas, los profesores le concedían mayor importancia a factores sobre los que ellos, como docentes, tenían escaso o ningún control. Al mismo tiempo le asignaban menos importancia a los factores sobre los que tenían mayor control –las condiciones académicas de la escuela. Las excepciones a esta modalidad, en que la responsabilidad es el factor determinante, son muy instructivas. Todas se oponen al aislamiento de la enseñanza, a veces en forma tentativa y vacilante, a veces en forma más agresiva y directa. Y generalmente lo hacen introduciendo la idea de que las expectativas colectivas –entre profesores, entre los profesores y estudiantes, entre los directores y los profesores, y entre las familias, comunidades y escuelas– debiesen influir en las concepciones de responsabilidad individual de los docentes. Ocasionalmente, estas expectativas colectivas reflejaban una cultura de bajas expectativas en relación a las capacidades de los niños, pero muchas veces desafiaban con fuerza estas bajas expectativas. A veces las expectativas colectivas eran de carácter terapéutico –la escuela tenía que sustituir a las familias y a una comunidad deficiente; a veces reflejaban las altas expectativas académicas que el personal docente le atribuía a las familias y otras veces se focalizaban explícitamente en corregir las bajas expectativas de la comunidad o de la escuela en relación a las capacidades de los niños. Generalmente, el desarrollo de expectativas colectivas más explícitas estaba asociado con la presencia de un(a)

director(a) cuyo modelo de liderazgo encarnaba un intento explícito por superar el aislamiento de la docencia, moldeando la cultura de la escuela a través del reclutamiento de profesores y a través del involucramiento directo en las prácticas docentes de la escuela. Y a veces, el desarrollo de un conjunto más fuerte de expectativas –a través de las acciones de un líder y el compromiso de los profesores– se traducía en estructuras internas de rendición de cuentas observables, formales e informales, que acarreaban consecuencias reales para los miembros de la organización.

En nuestra muestra, las relaciones entre las estructuras externas de rendición de cuentas dentro de las cuales operaban las escuelas y sus soluciones internas a los problemas de responsabilidad, expectativas y rendición de cuentas eran sutiles, resbaladizas y, en algunos casos, abiertamente contradictorias. En las escuelas tradicionales los profesores y los directores a menudo manejaban las demandas de las estructuras formales externas de rendición de cuentas (currículo, pruebas, etc.), ya sea incorporándolas en forma superficial –por ejemplo, declarando que eran consistentes con las prácticas existentes cuando claramente no lo eran– o rechazándolas por ser poco realistas para el tipo de estudiantes de la escuela. Si no existe una forma de canalizar las expectativas colectivas de la escuela, los mecanismos de rendición de cuentas externos sólo pueden operar a través de las concepciones individuales de responsabilidad de los docentes. Algunos profesores eran expertos en desviar las indicaciones de rendición de cuentas externas o incapaces de traducirlas en prácticas diarias. En algunos casos, cuando las escuelas habían desarrollado alguna forma de expectativas colectivas, éstas estaban alineadas con los sistemas de rendición de cuentas externos, y en otros no.

En contados casos, presenciamos reuniones entre los profesores y el director sobre cómo incorporar los requisitos de rendición de cuentas externos a su concepción de la responsabilidad, expectativas y rendición de cuentas. Pero, por lo general, los docentes y directores percibían los sistemas de rendición de cuentas externos tal como se percibe el tiempo, es decir, como algo que de alguna manera podría afectar sus vidas y contra lo que podían protegerse, pero no como algo contra lo cual se puede o se debe hacer gran cosa. En casos puntuales, las respuestas de los profesores y los directores parecían contradecir frontalmente la teoría en que se sustentan los sistemas externos, como por ejemplo las escuelas subvencionadas de nuestro estudio que, al parecer, no sentían ningún apremio por cumplir con alguna demanda o requisito especial para que se les renovara su condición de establecimiento autónomo subvencionado. Puede que este hallazgo sobre la relación resbaladiza, sutil y contradictoria entre rendición de cuentas externa e interna sea sólo producto del diseño de nuestro estudio. En esta etapa, decidimos deliberadamente no incluir escuelas que operaran

dentro de sistemas de rendición de cuentas fuertes. Algunas de las escuelas de la muestra estaban ubicadas en ciudades que están comenzando a desarrollar sistemas de rendición de cuentas más fuertes. Algunas ciudades están ubicadas en estados que están recién implementando un nuevo sistema de rendición de cuentas.

Las leyes de subvención que operan en los estados donde realizamos nuestro estudio estaban en la fase de implementación inicial y aún no habían enfrentado directamente el problema de la renovación de dicho estatus a las escuelas. Puede que la debilidad de los efectos de los sistemas de rendición de cuentas externos sea atribuible a las políticas estatales o centrales. Analizaremos este problema más explícitamente en etapas posteriores de nuestro trabajo, cuando estudiemos las escuelas que operan en entornos de rendición de cuentas más visibles y fuertes. A pesar de las limitaciones de la muestra y el diseño de este trabajo, hay lecciones importantes que se pueden extraer de este estudio inicial sobre la relación entre los sistemas de rendición de cuentas internos y externos.

Parece altamente improbable que las escuelas que operan de manera estándar, donde los problemas de rendición de cuentas relacionados con el aprendizaje escolar son esencialmente problemas de responsabilidad individual de los docentes, sean capaces de responder a sistemas externos de rendición de cuentas fuertes, de forma tal que conduzcan a un mejoramiento sistemático de los resultados escolares. La idea de que una escuela pueda *mejorar* sus prácticas docentes y, por lo tanto, el desempeño general de sus estudiantes implica una capacidad para la reflexión y la acción colectiva de la que las escuelas incluidas en nuestra muestra parecían carecer. Cuando prácticamente todas las decisiones relacionadas con la rendición de cuentas son tomadas de manera individual por los docentes, en base a sus concepciones personales de lo que ellos y sus estudiantes son capaces de realizar, parece poco probable que éstas se traduzcan en un mejoramiento global de la escuela. Para las escuelas que operan de manera estándar, la pregunta que habría que formular en estudios posteriores sobre los efectos de los sistemas de rendición de cuentas externos es si estas escuelas son capaces o están dispuestas a responder desarrollando expectativas internas y sistemas de rendición de cuentas congruentes.

Lo más importante tal vez es averiguar de qué forma estas escuelas adquirirán la capacidad para desarrollar estos nuevos procedimientos y normas. Aquellas que no operan de manera tradicional –que han desarrollado expectativas internas, sistemas internos de rendición de cuentas, o ambos– plantean diferentes problemas en cuanto a la relación entre la rendición de cuentas interna y externa.

Este estudio sugiere que las respuestas de estas escuelas a la pregunta de por qué concepto tienen que rendir cuentas adoptan modalidades muy diferentes. Algunas

se focalizan en las necesidades afectivas de los estudiantes, otras en altas aspiraciones de desempeño académico. Para estas escuelas, el punto clave es el grado de alineamiento entre sus expectativas internas, el sistema interno de rendición de cuentas y las demandas de los sistemas externos, y el nivel de conflicto y acomodación que surge de la confrontación entre la rendición de cuentas interna y externa. ¿Es posible que los establecimientos escolares que manifiestan cierta capacidad para enfrentar colectivamente el problema de la rendición de cuentas interna puedan adaptarse y alinear sus normas y sistemas internos con los requisitos de los sistemas externos? ¿O es más probable que se resistan a cambiar sus normas y sistemas internos? ¿Tienen la capacidad para acomodarse y adaptarse a nuevos requisitos externos? En otras palabras, la existencia de expectativas internas y estructuras de rendición de cuentas no necesariamente permite prefigurar cómo responderá la escuela a nuevos requisitos externos de enseñanza-aprendizaje. Estudiaremos estos tópicos en la siguiente fase de nuestra investigación.

En este estudio hemos tratado de analizar las escuelas agrupándolas en tres categorías que dan cuenta del abanico de formulaciones sobre la rendición de cuentas que observamos en nuestro trabajo en terreno: las escuelas tradicionales donde todos los problemas de rendición de cuentas por el aprendizaje estudiantil se transforman en problemas de responsabilidad individual de los profesores; las escuelas que presentan expectativas comunes que influyen y están influenciadas por concepciones individuales de la responsabilidad; y escuelas donde las expectativas y la responsabilidad individual están tan alineadas que esta combinación efectivamente opera como un sistema interno de rendición de cuentas, con consecuencias para los miembros de la organización. Las fronteras entre estos tres tipos de establecimientos son borrosas, lo que constituye en sí un dato interesante de tener en cuenta. Ello revela tanto los posibles límites de nuestra teoría como la diversidad de formas en que las escuelas manejan el problema de la rendición de cuentas.

Sin embargo, hay un punto que queda muy claro a partir de este estudio. Al momento de construir una teoría sobre la rendición de cuentas en la educación, las condiciones *internas* de la escuela son lógica y empíricamente previas a sus condiciones *externas*. En otras palabras, no podemos saber cómo funcionará un sistema de rendición de cuentas ni cómo diseñar dicho sistema a menos que sepamos cómo se diferencian las escuelas en su forma de construir en su seno la responsabilidad, las expectativas y la rendición de cuentas interna. Este hallazgo es fundamental para el estudio de la rendición de cuentas en el ámbito educativo, en sus diferentes expresiones. Las escuelas brindan diferentes respuestas a los sistemas de rendición de cuentas externos según el nivel y el tipo de solución que hayan implementado para los problemas de la responsabilidad, expectativas y rendición de cuentas internas. Los estudios de la rendición

de cuentas y los intentos por diseñar nuevos sistemas de rendición de cuentas tendrán éxito en la medida que consideren las fuentes de variabilidad y expliquen su impacto en la forma en que las escuelas responden a las demandas externas. A menudo los sistemas de rendición de cuentas son diseñados por elaboradores de políticas y directivos a partir de teorías normativas sobre cómo *deberían* funcionar las escuelas, sin comprender *por qué* funcionan de determinada manera.

Nuestro estudio sugiere que los sistemas de rendición de cuentas deben partir de una comprensión más fina de *por qué* las escuelas funcionan de determinada manera y no de teorías normativas acerca de cómo *deberían* funcionar. Nuestra investigación también sugiere que las actitudes, valores y creencias individuales de los profesores y directivos –acerca de lo que son capaces los estudiantes, acerca de lo que pueden esperar el uno del otro, y acerca de la influencia relativa del entorno familiar, la comunidad y la escuela en el aprendizaje estudiantil– son factores claves para determinar las soluciones que las escuelas construyen ante el problema de la rendición de cuentas. Para decirlo sin rodeos, muchos educadores simplemente no creen en su capacidad de influir en el aprendizaje estudiantil en las formas que los sistemas de rendición de cuentas externos sugieren que deberían hacerlo. Por lo tanto, los sistemas de rendición de cuentas externos serán virtualmente impotentes si las concepciones de la responsabilidad individual y las expectativas colectivas al interior de las escuelas no experimentan algún tipo de cambio. En nuestro estudio hemos denominado este problema *"Cuando haya que rendir cuentas, ¿quién se hará responsable?"* Un entorno normativo fuerte al interior de la escuela, basado en la creencia de que los profesores y directores tienen la capacidad y la eficacia para influir en el aprendizaje estudiantil, junto con los conocimientos y las habilidades para actuar de acuerdo a estas creencias, son condiciones previas necesarias para el éxito de los sistemas externos de rendición de cuentas.

Bibliografía

Ladd, H. (1996). *Holding schools accountable: Performance based reform in education*. Washington, DC: Brookings Institution.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Newmann, F., King, B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Educational Re*view, *67*, 41-74.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry.* New York: Routledge.